



Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina

Grupo de Investigación: E Pluribus Unum? Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas. Universität Bielefeld

Compiladores: Dra. Juliana Ströbele-Gregor, Dr. Olaf Kaltmeier, Dra. Cornelia Giebeler
2010

Editor:
Deutsche Gesellschaft
für Technische Zusammenarbeit
65726 Eschborn
<http://www.gtzt.de>

Responsable:
Silke Spohn, UO 2120
Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina
y el Caribe
Programa "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en
América Latina, PROINDIGENA"

Silke.spohn@gtzt.de
Teléfono: 0049-6196 79-6215
Telefax: 0049 6196 79 7257

Autores/Autoras:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler,
Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel, Teresa
Valiente, Uta von Gleich, Anita Krainer, Walter Gutiérrez

Compiladores:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier,
Cornelia Giebeler
[www.uni-bielefeld.de/\(en\)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html)

Redacción:
Silke Spohn
Anna Steinschen

Fotos de la carpeta:
Olaf Kaltmeier, Renata Hofmann

Impresión:
Druckreif
Gründenseestr. 7
60386 Frankfurt
Teléfono: 0049 69 42088777

2010

Contenido

Introducción

Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler

I. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía

Olaf Kaltmeier:

Educación Intercultural y Políticas de Identidad.

Juliana Ströbele-Gregor:

La Educación Intercultural Bilingüe y Pueblos Indígenas en América Latina – ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente?

II. Interculturalidad en la encrucijada

Cornelia Giebeler:

Conceptos de Inter-, Trans- e Intraculturalidad en la Educación.

Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel:

Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena.

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente:

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina.

Utta von Gleich:

La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural: La Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística.

IV. Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI

Anita Krainer:

La Educación Intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual.

Walter Gutiérrez:

La Educación Intercultural Bilingüe y participación social como ejes de la ley 1565 de Reforma Educativa y el proyecto de ley Avelino Siñani y Eleizardo Perez.

Los autores / las autoras

Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina

Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler

Introducción

En la actualidad, los pueblos indígenas son actores indispensables en el campo político de Latinoamérica. Especialmente en las sociedades andinas, se produjo una ruptura en lo que llama el sociólogo y vice-presidente boliviano Álvaro García Linera, parafraseando a Fernand Braudel, la larga duración colonial. Sin embargo, el alcance de esta ruptura depende de la estructura política de cada país. En Ecuador, y especialmente en Bolivia, vemos una ruptura más profunda debido a procesos organizativos masivos mientras que, en Chile, el movimiento mapuche se ve confrontado con una estrategia de criminalización masiva por parte del Estado. En Colombia, por su parte, el reconocimiento étnico formal está en entredicho por la violencia (para-) militar real. En el Perú, por el contrario, vemos un proceso organizativo indígena tardío, aunque varios líderes políticos mestizos –de Alejandro Toledo hasta Ollanta Humala– usan la etnicidad como recurso simbólico para alcanzar sus metas electorales. En los años noventa predominaron en América Latina problemas en torno al reconocimiento cultural y político de los pueblos indígenas en lo que se incluyen el idioma y la educación. Actualmente vemos especialmente en Bolivia y Ecuador procesos políticos que van más allá de la educación intercultural bilingüe del siglo pasado.

Con este libro, queremos explorar la importancia y el impacto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con vista al reconocimiento de la pluralidad étnica y la multiculturalidad –reivindicación del movimiento indígena desde hace muchos años– en las sociedades latinoamericanas con presencia de pueblos indígenas. Debido a la presión de las organizaciones indígenas, especialmente en la década de los noventa, los gobiernos de varios países, como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala, se vieron obligados a realizar reformas educativas e implementar la EIB y, por medio de eso, incluir la cultura y los idiomas indígenas en el sistema educativo. En otros países latinoamericanos, se desarrollaron otras formas de integración de las culturas en la educación. En todo caso, las organizaciones socio-políticas indígenas siempre tuvieron un papel importante durante el proceso de desarrollo y ejecución de estas formas educativas. Y, a la vez, hay un considerable apoyo por parte de la cooperación internacional a nivel técnico y financiero.

La EIB está inseparablemente vinculada con políticas de identidad que se expresan desde los niveles macro de los Estados-nación y organismos internacionales hacia los niveles más micro de la constitución del sujeto en relación con el otro.

La diseminación de diversas políticas de identidades en procesos de transnacionalización es el tópico del grupo de investigación “*E pluribus unum?: Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas*”, conducido por Sebastian Thies, Josef Raab y Olaf Kaltmeier en el *Center for Interdisciplinary Research (ZiF)* de la Universidad de Bielefeld. Con fines de establecer un diálogo interdisciplinario sobre este tema, estamos desarrollando en dicho grupo de investigación el concepto del “campo de políticas de identidad”. Este modelo heurístico se basa tanto en la teoría de campo de Pierre Bourdieu, como en enfoques constructivistas y relacionados con el reciente *complexity turn* en los estudios sociales. En el marco del grupo de investigación, se originó la idea de enfocar las políticas educativas y las traducciones entre el campo de la política de identidad y el campo educativo.

En particular, queremos explorar los conceptos de interculturalidad de los diferentes actores (organizaciones indígenas, comunidades y padres de familia, el Estado y la cooperación internacional) vigentes directa o indirectamente y relacionados con los Programas de la EIB, así como los objetivos de cada uno de los actores relativos a estas reformas educativas. Queremos analizar los enfoques pedagógicos y lingüísticos de la EIB y otros programas, detectando los logros, desafíos, y obstáculos. Discutimos sobre el grado de coherencia entre los discursos políticos de los gobiernos sobre la construcción de una sociedad democrática, basada –entre otros elementos– en el reconocimiento de la diversidad cultural por un lado y, por el otro, las políticas educativas, lingüísticas, culturales del Estado a nivel general. A nivel micro, miramos a la aceptación o el rechazo, tanto por parte de los padres de familia, como de los diferentes segmentos de la sociedad.

En la primera sección, discutimos la relevancia social y política de la Educación Intercultural Bilingüe. Olaf Kaltmeier explora las interrelaciones entre EIB y políticas de identidad. Juliana Ströbele-Gregor discute el aporte y los límites de la EIB como enfoque para fomentar una ciudadanía multicultural y pluriétnica.

En la segunda sección enfocamos, desde perspectivas poscoloniales, el concepto de la interculturalidad. Cornelia Giebeler discute los usos diferentes y las implicaciones de los conceptos de Inter-, Trans- e Intraculturalidad en la Educación. Sarah Corona y Rebeca Pérez ponen de relieve los desaciertos de la educación intercultural y ofrecen la visión de una propuesta indígena.

En la tercera sección, exploramos diferentes prácticas de la educación intercultural bilingüe en diversos ámbitos regionales. Teresa Valiente discute la brecha entre visión y realidad de la práctica de la EIB. Utta von Gleich presenta el nuevo diplomado de la Universidad Indígena, como un instrumento de la educación intercultural en función de la revitalización de lenguas amenazadas en América Latina. En la cuarta sección, ofrecemos propuestas y perspectivas para políticas educativas en el Siglo XXI. En los casos de Ecuador y Bolivia, los gobiernos de Rafael Correa y de Evo Morales han dado transformaciones en el campo de la política de identidad, los cuales se expresan en diferentes propuestas en búsqueda de superar la EIB de las últimas décadas. Anita Krainer describe el desarrollo de la educación intercultural en Ecuador y analiza los logros y desafíos, enfocando la situación actual con el gobierno de Rafael Correa. Walter Gutiérrez explica los cambios en la Educación Intercultural Bilingüe bajo el gobierno de Evo Morales, y pone de relieve que urge una descolonización de la educación.

Este volumen es el resultado de un esfuerzo compartido por instituciones, investigadores y editores. A parte de las personas ya mencionadas queremos expresar nuestra gratitud a Salvador Millaleo. Asimismo agradecemos al **programa de la GTZ “Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina, PROINDÍGENA y especialmente a Silke Spohn** por su apoyo para hacer realidad esta publicación. El Center for Interdisciplinary Research (ZiF) de la Universidad de Bielefeld nos ofreció un espacio amplio y creativo para poder desarrollar nuestras ideas.

I. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía

Olaf Kaltmeier

Educación Intercultural y Políticas de identidad

En los últimos años se han extendido, a nivel internacional, las críticas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se hacen cada vez más frecuentes problemas tales, como el bajo financiamiento y la mala capacitación de los profesores, la falta de docentes bilingües, las deficiencias pedagógicas, el escaso material didáctico (bilingüe), etc.. Éstos llevan a una evaluación que ve con ojos cada vez más críticos a la EIB. Esto se ha revelado en los proyectos de desarrollo de las agencias internacionales y en las políticas de los Estados –como, por ejemplo, la liquidación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador–, incluso en las mismas comunidades indígenas que prefieren, en muchos casos, una educación occidental, con computación e inglés para sus niños y niñas. Además de esto, se culpa al movimiento indígena de haber

usado a la EIB solamente como un instrumento para alcanzar fines políticos. Con referencia al tema de la interculturalidad, algunos argumentan que la EIB lleva a una auto-segregación de los indígenas de la sociedad dominante, comparable al sistema escolar de la segregación de razas en los EE.UU., según el principio eufemístico de “separate but equal” (Martínez 2009: 192).

La crisis de la EIB no puede ser entendida solamente partiendo de una mirada crítica al concepto y a las prácticas de éste, sino que es indispensable tomar en cuenta el contexto social en el cual se implantan los conceptos de la EIB. Entre los diversos factores que influyen en la EIB, queremos resaltar, en esta ocasión, a las políticas de identidad. Especialmente en las sociedades andinas, sigue haciéndose vigente la colonialidad con respecto a las normas, saberes, idiomas y prácticas, perpetuándose un sistema de dominación étnica. Mientras los saberes indígenas siguen siendo calificados como inferiores, el saber y las normas occidentales obtienen el estatus de universalidad. Por lo tanto, en términos étnicos, lo blanco no está marcado, sino que se convierte en referente para medir la diferencia de los Otros.

El mismo Pierre Bourdieu recurre, en el caso de las sociedades occidentales-capitalistas, a semánticas de la política de la identidad, tales como “etnocentrismo de clase” (2001: 43) o “racismo de clase” (2001: 23) para describir el campo educativo. Nosotros creemos que vale la pena extender el argumento de la política de identidad en el caso de las sociedades americanas que nacieron con el racismo (Quijano 2000). Para poder entender las políticas de identidad, proponemos el modelo del campo de la política de identidad (Thies/Kaltmeier 2008). Queremos resaltar que este modelo permite mapear una amplia gama de actores en el campo, posibilitando así el análisis de sus formas de intervención en las (re-)negociaciones y (re-)construcciones de identidades culturales. Queremos mostrar la interrelación de políticas de identidad de las élites políticas y culturales, de los movimientos sociales, de los medios masivos, de las instituciones políticas y actores de la vida cotidiana. Argumentamos que también los actores hegemónicos –u ortodoxos en la terminología de Bourdieu– tienen que recurrir a los imaginarios, normas, y prácticas de actores de la vida cotidiana, para poder crear consenso y posicionamientos “auténticos”. Resaltamos la importancia de pensar en constelaciones y desde las perspectivas de los diferentes actores en el campo. Para poder entender la expansión de las políticas de identidad a otros campos sociales, no es conveniente mapear el hiper-complejo campo de la política de identidad completo, sino describir constelaciones específicas de actores y discursos. Con este acercamiento, nos interesan especialmente las traducciones e interacciones entre las diversas lógicas de práctica de los

diversos campos. En este ensayo queremos, sobre todo, definir de qué manera se traducen las políticas de identidad –tanto las de los movimientos indígenas o afro-americanos, como las de los Estados-nación y de organismos internacionales– con respecto al campo educativo.

En esta ocasión queremos apuntar a dos aporías generales en la educación de las sociedades post-coloniales andinas. La primera aporía de la educación en las sociedades post-coloniales demócratas se basa en su función de educar a los ciudadanos de un país. En las sociedades demócratas-liberales ésta consiste en la idea de que todos los ciudadanos de un Estado-nación tienen derecho a la educación y que el sistema educativo debe ofrecer posibilidades según los talentos de cada uno, seleccionándolos según sus capacidades. Sin embargo, el campo educativo no es un *level playing field* que brinda a todos las mismas oportunidades. La actuación en el campo educativo depende, en alto grado, de la socialización del individuo en todos sus aspectos, en su saber, en sus maneras, elocuencia y dominio del idioma así como, en general, en su disponibilidad de capital cultural. En este sentido, la igualdad formal choca con la desigualdad fáctica. Por lo tanto, el sociólogo Pierre Bourdieu pone de relieve que la verdadera elección tiene lugar antes de los exámenes, porque ciertas disposiciones impiden el desarrollo escolar. Siguiendo esta idea, él llega a la conclusión de que la escuela no tiene la función de educar y de capacitar, sino que tiene la función de eliminar y de convencer a los perdedores de que son culpables de su propia eliminación (2001: 21). En efecto, el sistema educativo funciona para la reproducción de las élites, y para la producción de un consenso sobre las relaciones de poder en las sociedades vigentes. Aunque Pierre Bourdieu desarrolló esta idea en el caso de los campesinos franceses, un grupo culturalmente discriminado en la Francia de la modernización, podemos aplicarla, sin lugar a dudas, también al caso de los indígenas en América Latina, que sufren procesos semejantes de desvalorización cultural e imposición de rasgos modernos-capitalistas (ver Patzi 2000).

Una segunda aporía se ubica en el campo de la política de identidad, en la relación entre educación y nación. Está el afán de crear una comunidad homogénea tras una “pedagogía nacional” (Bhabha), siendo el sistema educativo uno de los instrumentos más adecuados para tal tarea. La escuela tiene una función de integración cultural importante. Es un lugar privilegiado para la imaginación (por medio de mapas y fotografías), narración (por medio de libros de historia) y para la performación de la nación (por medio de rituales cívicos, como el saludo a la bandera). Sin embargo, tal como pone de relieve Homi Bhabha, hay una discrepancia entre la narración de la nación, en términos estructuralistas –el significante– y la vida cotidiana popular –lo significado–. Para poder crear un consenso nacio-

nal y una nación auténtica, tienen las élites que recurrir a lo popular y –en el caso de las sociedades con un alto porcentaje de población indígena– a lo indígena. En la narración de la nación no hay todavía un balance entre lo “indígena imaginado” y lo “indígena real” en las sociedades andinas.

Del indigenismo al neo-indigenismo

“En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros insuficientemente combinados, insuficientemente aclimatizados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista” (Mariátegui 1975: 87). Con estas palabras expresa José Carlos Mariátegui, a principios del siglo XX, el problema de trasfondo de la política educativa en los países andinos, que es el carácter colonial del sistema educativo, que se basa en la exclusión de los indígenas y las clases populares. Después de las fracasadas sublevaciones indígenas a los finales del siglo XVIII, especialmente el levantamiento de Tupac Amará en 1780, Carlos III prohibió el uso del quechua en la educación.

Esta tendencia del silenciamiento de lo indígena persiste en la república, en la cual buscaron, especialmente las élites liberales, el progreso para las nuevas sociedades post-coloniales, siguiendo los modelos europeos. En la primera mitad del siglo XX estuvo la educación en auge, siendo ésta un elemento fundamental del proyecto social y cultural del indigenismo. Aunque el indigenismo hizo visible algunos de los elementos culturales de las sociedades indígenas, fue esto meramente en función de crear las bases culturales de una nueva narración de la nación que se basa en el mestizaje. El ideario de la educación en el indigenismo tenía un trasfondo modernizador y civilizador que, a la vez, quita la autoestima a los indígenas, desvalorizando sus normas, artefactos y estilos de vida (Patzi 2000: 170), asimilando al indígena a la sociedad nacional.

Constatamos un nuevo auge del debate sobre integración de los pueblos indígenas a la nación y preguntas educativas especialmente en los años noventa, los cuales son discutidos bajo el lema del neo-indigenismo (Bretón 2001, Kaltmeier 2008), un concepto que hace referencia a una articulación entre neoliberalismo y multiculturalismo. En los años ochenta dominaba, en América Latina, la introducción del modelo neoliberal con programas de ajustes estructurales que muchas veces fueron aplicados por dictaduras y regímenes autoritarios, con el apoyo del Banco Mundial y del FMI. Una segunda generación de reformas se enfocó en los sistemas de justicia y educación, mientras que una tercera generación interviene en las culturas políticas y la sociedad civil. Así que cabe destacar que el neoli-

beralismo va mucho más allá de las políticas económicas y de las institucionalizaciones: Su lógica coloniza todos los aspectos de la vida. Por eso creemos que el fenómeno del neoliberalismo tiene que ser repensado en términos culturales más vastos, es decir, no sólo en lo que concierne al ámbito económico, sino también en cuanto a sus repercusiones sobre las maneras de pensar y la producción de ideas, normas y subjetividades (Kaltmeier/Kastner/Tuider 2004). Vemos en este contexto el surgimiento de una nueva administración étnica-neoliberal, en el sentido de Michel Foucault, que busca implementar técnicas para que las comunidades indígenas se gobiernen a sí mismas – recurriendo a su “capital social” – dentro de los márgenes capitalistas establecidos por el Estado, al cual ya no se concibe como Estado desarrollista sino como un Estado facilitador, moderador, que impone las reglas en cuanto a que las comunidades operen junto con las ONG. (Kaltmeier 2008). Ejemplos para esta tendencia vemos en las reformas en Bolivia, especialmente la Ley de Participación Popular, a mitades de los noventa y en el programa PRODEPINE en Ecuador. En este contexto de articulación de neoliberalismo y neoindigenismo se inserta también el auge de la EIB.

El modelo de campo está, en la teoría de Bourdieu, implícitamente relacionado con el espacio del Estado-nación. Sugerimos superar este “nacionalismo metodológico” proponiendo una transnacionalización del modelo de campo. Consideramos que, con respecto a las políticas identitarias y educativas, se hace visible que actores transnacionales están en posiciones centrales para implementar y difundir conceptos y prácticas relevantes. Nos referimos tanto a los actores y normas institucionales, como las Naciones Unidas y la ILO, como a las nuevas redes transnacionales de movimientos sociales y las experiencias cotidianas en espacios sociales transnacionales como *ethnoscapes* y diásporas.

En el caso de la EIB, vemos que el modelo de campo fue instalado en los países andinos por una alianza global de movimientos indígenas, ONG e instituciones internacionales de la cooperación al desarrollo, que en muchos casos lograron *by-passear* al Estado postcolonial. La EIB es un *interface* donde se reúnen las demandas indígenas con el fin de mantener la cultura y la lengua, realizando un ascenso social. Por medio del capital cultural, las instituciones internacionales de desarrollo contribuyeron a suavizar los programas del ajuste estructural.

Sería bastante exagerado hablar de una generalización de prácticas del auto-gobierno neoliberal, aunque, a través de los programas de capacitación y de educación de las ONG, se podrían haber creado nuevas normas y prácticas de un “sujeto neoliberal” (Grey Postero 2007: 164-188). Hay un gran potencial de contra-conducción que se manifiesta en

comunidades y municipios aymaras, como en Jesús de Machaca, en las organizaciones barriales de La Paz y comunidades del Oriente. No podemos analizar en todos los detalles las políticas neoliberales en torno de la comunidad, pero queremos poner de relieve la potencialidad de formas de contra-conducción. Nancy Postero analiza: “Indian and popular actors actively engaged with each of these sites of neoliberal practice, taking advantage of the potentials and contesting their exclusionary or negative sides. The result was a new form of protagonism that both incorporates and challenges the underlying philosophies of neoliberalism” (Grey Postero 2007: 18).

Transformaciones en los Andes

La ampliación de espacios de encuentros interculturales no es una cuestión de la buena voluntad personal, sino que es una cuestión de poder social. Éste está relacionado con el poder simbólico; por lo tanto, los momentos históricos –en los que hay grandes transformaciones– coinciden con rupturas en el poder simbólico. Actores, tales como los pueblos indígenas, llegan a ocupar nuevas posiciones en el campo de la política de identidad.

Recientemente, los diversos movimientos y gobiernos de izquierda en Sudamérica, desde Luiz Inácio *Lula* da Silva en Brasil, Rafael Correa en Ecuador, Evo Morales en Bolivia y Hugo Chávez en Venezuela, cambiaron el paisaje político del continente. Especialmente en las sociedades andinas, se produjo una ruptura en lo que Álvaro García Linera llama –parafraseando a Braudel– “la larga duración colonial”. Sin embargo, el alcance de esta ruptura depende de la estructura política de cada país. En Ecuador, y especialmente en Bolivia, vemos una ruptura más profunda debido a procesos organizativos masivos mientras que, en Chile, el movimiento mapuche se ve confrontado con una estrategia de criminalización masiva por parte del Estado. En Colombia, por su parte, el reconocimiento étnico formal ha sido azotado por la violencia (para-) militar real. En el Perú, por el contrario, vemos un proceso organizativo indígena tardío, aunque varios líderes políticos mestizos –desde Alejandro Toledo hasta Ollanta Humala– usaron la etnicidad como recurso simbólico en sus campañas electorales.

En Ecuador surgió, a finales de los años setenta, un amplio movimiento indígena que llegó a ser, en los noventa, el más poderoso de América Latina. Después de la participación de Lucio Gutiérrez en el gobierno, este movimiento sufrió una crisis interna perdiendo el liderazgo nacional de posturas anti-neoliberales frente a la Alianza País. Ésta es liderada por el economista Rafael Correa, quien llegó en enero del 2007 a la presidencia del Ecuador. Vemos en Ecuador un proceso conflictivo de negociación entre el proyecto nacional-popular de Rafael Correa y las deman-

das del movimiento indígena.

Por un lado, Correa reconoce, en el campo de la política de identidad, demandas centrales del movimiento indígena, tales como la plurinacionalidad, la cual es un aspecto integral de la nueva Constitución del Estado. Según el Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural se están diseñando y consolidando políticas públicas orientadas a la interculturalidad, que deben visibilizar las diferencias culturales/étnicas.

Por otro lado, se busca refundar la identidad nacional tras la “revolución ciudadana”, como dijo Rafael Correa al instalar la Asamblea Constituyente en noviembre de 2007: *“Nuestra visión no puede ser otra que una visión nacional e histórica. Ya no somos más los asambleístas de Manabí, del Carchi o de Zamora, saraguros, montubios o cofanes, trabajadores, profesionales o empresarios, somos un todo nacional”* (citado en Ospina, en prensa). En la práctica gubernamental hay una lucha contra el cooperativismo (Ospina, en prensa). En relación al movimiento indígena, lo anterior significa que, como lo define el Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural, el Estado busca “evitar excesos multiculturales (instituciones separadas, prácticas etnicistas, otras)” (según Krainer en este tomo), lo que conlleva a cerrarle al movimiento indígena en el aparato estatal los espacios que había ganado en las luchas de los noventa.

Entendiendo al Estado no como a un actor coherente, sino como una “relación de fuerzas” (Poulantzas), vemos que el gobierno de Correa cierra los espacios antes abiertos para los indígenas en el aparato estatal. Es muy dudable que fracciones de la élite mestiza-blanca, tal como están en el gobierno de Correa, luchen por una interculturalidad que cuestione las propias posiciones de su poder material y simbólico.

El movimiento indígena ha perdido su liderazgo en la lucha anti-liberal (Ospina 2009) porque el gobierno Correa retoma muchas de las propuestas de la CONAIE. De esta manera, el movimiento indígena se encuentra en una crisis de definir su rol en el nuevo escenario político post-neoliberal.

Se confronta con la situación contradictoria de que el brazo político del movimiento indígena –Movimiento Pachacutik– forma parte de la alianza con el gobierno de Alianza País, mientras que muchas organizaciones indígenas, especialmente ECUARUNARI, se expresaron en contra del gobierno, en particular en el caso de la abolición de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

El movimiento indígena ecuatoriano mantiene una actitud crítica y de rechazo frente al decreto ejecutivo 1585, mediante el cual se devuelven todas las facultades sobre la DINEIB al Ministerio de Educación. La particularidad del conflicto en el *interface* entre el campo educativo y el

campo de las políticas de identidad, puede ser ilustrada con un incidente que ocurrió en Cañar el 24 de julio de 2009. La visita del Subsecretario de Diálogo Intercultural del Ministerio de Educación en las oficinas de los educadores interculturales del Cañar fue aprovechada por un grupo de líderes de la organización indígena provincial del Cañar (UPCCC), para solicitar una aclaración sobre las políticas del Estado con respecto a la educación intercultural bilingüe. El subsecretario no quería asistir a tal reunión, motivo por el cual fue castigado según las normas de la justicia indígena, establecida en el artículo 171 de la Constitución política (para una descripción del incidente ver el reporte de “comunicadoresinterculturalesdeecuador” en el servicio de información, Ecuachaski, Vol 20, Envío 28, 2009).

En esta protesta local podemos ver cómo elementos indígenas ya ingresaron al orden simbólico en Ecuador. Los manifestantes utilizan prácticas y normas indígenas, las cuales tienen un alto grado de performatividad para alcanzar sus objetivos. El incidente muestra cómo prácticas etnicizadas son aplicadas estratégicamente para tener un impacto en el campo educativo. Su poder simbólico –tanto para el castigado como para el público– se realiza especialmente porque el subsecretario es un funcionario indígena que supuestamente entiende los códigos del castigo. La difusión del mensaje es también importante, ya que éste fue distribuido por los canales informativos de EIB y, aún más, distribuido por un servicio de noticias hecho por un académico estadounidense.

En Bolivia, parece producirse una “indigenización” de lo nacional, es decir, lo indígena se convierte de nuevo en “nacional” (Canessa 2006, Postero 2007). A continuación, queremos presentar dos ejemplos de Bolivia que muestran la creación de nuevas condiciones para la interculturalidad en el contexto de la revalorización de lo indígena.

Uno de ellos es la primera medida, que consiste en un requisito formulado en la nueva Carta Magna que rige en Bolivia desde febrero de 2009. Para acceder al desempeño de las funciones públicas, es necesario “hablar por lo menos dos idiomas oficiales en el país”. En concreto, esto significa que los monolingües mestizos-blancos tienen que aprender dentro de dos años un idioma indígena. El artículo 5, parágrafo II, determina: “El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar por lo menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión”. Esto tiene el objetivo de que todos los ciudadanos se puedan dirigir en su primer idioma al Estado, pero incluye también el deber de los mestizos de dar un paso a la interculturalidad y aprender un idioma indígena. Esto lleva a la multiplicación de las zonas de contacto de las cul-

turas, también hacia el lado de los blancos-mestizos, cambiando la dirección de las transferencias culturales.

Sin embargo, tal como lo veremos en nuestro segundo ejemplo boliviano, no siempre se dan las condiciones para la interculturalidad en un contexto social determinado por la colonialidad. Walter Gutiérrez Mena, del Ministerio de Educación de Bolivia, relata las controversias y limitaciones en torno a la interculturalidad en el campo de la educación superior, que llevó en Bolivia, en estos días, a la fundación de tres universidades indígenas. “Ése fue el debate, cuando yo era presidente de la comisión de educación y el presidente Evo Morales me dijo: “Walter, nosotros no queremos fundar universidades indígenas. Yo no sé como lo vas a hacer, pero logra un acuerdo con las universidades existentes”. Entonces hubo un incidente. El 24 de mayo del año pasado, estudiantes mestizos y blancos en Sucre exigieron a unos indígenas arrodillarse en público y pedir perdón por haber elegido al *Movimiento Al Socialismo* (MAS). Ante este hecho, el Presidente cambió su opinión. Entonces dijo: “Yo creo que las universidades son muy racistas. Por esto vamos a fundar universidades indígenas. ¡Y serán sin duda excelentes! Mi tarea está basada en hacer de estas universidades las mejores de este país y de asegurar a todos los ciudadanos el libre acceso a su formación” (en Kaltmeier/Thies 2009).

El gran reto es la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas que han sido marcadas por la ruptura colonial (ver p.ej. Walsh 2009). Las estructuras en las geopolíticas del saber sólo pueden ser cambiadas tras una aceptación social y la co-existencia de las culturas presentes. No es suficiente reconocer la diferencia que se está dando en los sistemas multiculturales. Puede surgir lo que Nancy Fraser llama el problema del “*mainstream-multiculturalism*” (Fraser 2001). Si se le otorgan derechos y recursos especiales a un grupo determinado, no se cambia el sistema del racismo, incluso se provocan reacciones como la envidia en otros grupos, las que pueden fomentar aún más el racismo. Éste es el caso de algunas posturas críticas con respecto a la EIB, las que explican la crisis de este sistema por la presunta mala administración de los indígenas, implicando que éstos no son capaces de organizar y de manejar un sistema educativo.

Consideramos que sólo se pueden iniciar procesos interculturales si la sociedad dominante también cambia. El investigador José Sánchez-Parga dice: “en Ecuador [...], donde el Estado nunca impulsó la educación bilingüe para toda la sociedad, sólo los indígenas son bilingües y no el resto de la sociedad” (2005: 31). El dirigente mapuche Adolfo Millabur argumenta en la misma línea: “Otra cosa que siempre se habla y que en el último tiempo también se ha transformado en una moda, para que lo tengan presen-

te, es la educación intercultural. ¿Quién tiene que aprender o quién tiene que hacer educación intercultural? ¿Quién creen Uds.? Yo creo que a los mapuches ya los obligaron a hacer educación intercultural, hace rato, pues. [...] yo siento que sí, hay que fortalecerlas de acuerdo al tiempo actual con tecnología moderna la educación intercultural en las comunidades. [...] Porque nada sirve de que nosotros estemos muy convencidos de lo que somos, de lo que hacemos, si la contra-parte está ignorante, ajena e indiferente sobre lo que es la realidad de nuestro pueblo. Yo siento que la educación intercultural no solamente tiene que ir en dirección hacia las comunidades o hacia los mapuches sino que también, al otro lado también” (Millabur en Kaltmeier 2004). Sin embargo, tal como lo muestra el caso de las universidades indígenas y el “día negro” (Ströbele-Gregor), el 24 de septiembre de 2008, en Sucre, para crear las bases de un acercamiento intercultural, aún en condiciones favorables a un cambio intercultural, son muy importantes los espacios propios de los discriminados.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.

Bretón Solo de Zaldívar, Víctor (2001). Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos. Quito: FLACSO.

Bretón Solo de Zaldívar, Víctor (2001): “Capital social, etnicidad y desarrollo. Algunas consideraciones críticas desde los Andes Ecuatorianos”. En: *Revista Yachaykuna*, Núm. 2 (diciembre).

Canessa, Andrew (2006): “Todos somos indígenas: Towards a new language of national political identity.” En: *Bulletin of Latin American Research*. 25 (2), pp. 241-263.

Fraser, Nancy (2001): *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Grey Postero, Nancy (2007): *Now we are Citizen. Indigenous Politics in Postmulticultural Bolivia*. Stanford UP.

Kaltmeier, Olaf (2008). “Neoliberalismo, el Estado, y los Indígenas. Sobre la gubernamentalización de la comunidad indígena en Chile, Bolivia y Ecuador”. En: Thies, Sebastian y Raab, Josef (eds.): *E pluribus unum?* Münster, Arizona: Lit, Tempe.

Kaltmeier, Olaf (2007): “Politización de lo étnico y/o etnización de lo político. El espacio político en el Ecuador en

los años noventa". En Büschges Christian, Bustos Guillermo, Kaltmeier Olaf (eds.): *Etnicidad y poder en los países andinos*. Quito: Corporación Editora Nacional, pp. 195-216.

Kaltmeier, Olaf (2004): *Marichiweu – Zehnmal werden wir siegen! Eine Rekonstruktion der aktuellen Mapuche-Bewegung in Chile aus der Dialektik von Herrschaft und Widerstand seit der Conquista*. Münster: ITP-Kompass.

Kaltmeier, Olaf y Thies, Sebastian (2009): *Dekolonisierung der Wissensgesellschaft in der Pluri-Nation Bolivien. Ein Gespräch mit Walter Gutiérrez über Bildungsreform und Medienpolitik*. En: *ZiF-Mitteilungen*, 2/2009, pp. 5-7.

Kaltmeier, Olaf; Kastner, Jens y Tuider, Elisabeth (2004): "Cultural Politics im Neoliberalismus". En: Kaltmeier, Olaf/Kastner, Jens/Tuider, Elisabeth (eds.). *Neoliberalismus – Autonomie – Widerstand. Analysen Sozialer Bewegungen in Lateinamerika*. Münster: Westfälisches Dampfboot, pp. 7-30.

Krainer, Anita (en este tomo): "La Educación intercultural en Ecuador. Logros, desafíos y situación actual". En: Kaltmeier, Olaf/Ströbele-Gregor, Juliana/Giebel, Cornelia (eds.): *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ.

Mariátegui, José Carlos (1975): *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La Habana: Casa de las Américas (3ª edición)

Martínez, Carmen (2009): "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En: Martínez, Carmen (ed.): *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: Flacso.

Ospina, Pablo (2009): "Nos vino un huracán político": la crisis de la CONAIE. En: Ospina, Pablo/Kaltmeier, Olaf/Büschges, Christian (eds.): *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: Corporación Editora Nacional.

Ospina, Pablo (en prensa): *Corporativismo, Estado y revolución ciudadana: El Ecuador de Rafael Correa*. En: Büschges, Christian/ Kaltmeier, Olaf/ Thies, Sebastian/ Birle, Peter (eds.): *Culturas Políticas en los Andes*. Frankfurt a.M.: Vervuert.

Patzi, Félix (2000): "Etnofagia estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)". En: Suárez, Hugo José/ Gutiérrez Aguilar, Raquel/ García Linera, Álvaro/ Benavente, Claudia/ Patzi Paco, Félix/ Parad Alcoraza, Raúl (eds.):

Bourdieu – *Leído desde el Sur*. La Paz: Plural Editores, pp. 147-180.

Postero, Nancy (2007): "Andean Utopias in Evo Morales's Bolivia". En: *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. Vol.2, No.1, pp. 1-28.

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, ed. Edgardo Lander, CLACSO-UNESCO 2000.

Sánchez-Parga, José (2005): *Educación indígena en Cotopaxi*. Quito: CAAP.

Ströbele-Gregor, Juliana (en prensa): "Black Day: Racism and Violence in Sucre." En: Kaltmeier, Olaf (ed.): *Selling EthniCity: Urban Cultural Politics in the Americas*.

Thies, Sebastian y Kaltmeier, Olaf (2008). "From the Flap of a Butterfly's Wing in Brazil to a Tornado in Texas?: Approaching the Field of Identity Politics and Its Fractal Topography." En: Thies, Sebastian/ Raab, Josef (eds.): *E Pluribus Unum? Münster: Lit*.

Walsh, Catherine (2009): *Estado e interculturalidad: reflexiones críticas desde la coyuntura andina*. En: Ospina, Pablo/ Kaltmeier, Olaf/ Büschges, Christian (eds.): *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: Corporación Editora Nacional.

Juliana Ströbele-Gregor

Educación Intercultural Bilingüe en América Latina – ¿Una contribución a la construcción de una sociedad democrática incluyente?

"La voz y el voto de los indígenas han ganado importantes espacios inaccesibles algunos años atrás" (Walter Gutiérrez, ex presidente del Consejo Aymara de Bolivia y miembro de la Asamblea Constituyente, 2006-2007, de Bolivia).

"Se da una educación de plagio de otra cultura, no se toma la cosmovisión de los pueblos indígenas, se forma a los niños con otras ideas, con ideas de colonización, sin reafirmar la sabiduría y conocimientos de nuestras culturas milenarias. En estas condiciones, es muy difícil desarrollar una EIB en nuestra zona, ya no confiamos en el Estado y sus promesas" (Guillermo Ñaco Rosas, AIDSESEP, Perú).

Estas citas provienen de dos líderes indígenas de Bolivia y Perú (López/Rojas 2006: 367). Muestran el abanico de experiencias en la implementación de las reformas de

Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en diferentes países latinoamericanos. Desde los años 1990, en los países con un alto porcentaje de población indígena, se han realizado reformas educativas para la integración de la EIB. Durante varias décadas les precedieron demandas de los movimientos indígenas.

Las citas ponen de manifiesto que las políticas educativas en las sociedades multiculturales también son políticas lingüísticas y culturales y, a fin de cuentas, políticas sociales. La política educativa es un elemento fundamental del modelo social de cada país. Al respecto se trata de las siguientes cuestiones: ¿Qué sociedad se quiere a nivel político, qué estatus se atribuye a los diversos grupos que se autodefinen como grupos étnicos? ¿Qué se hace para poner en práctica, a nivel político, el reconocimiento proclamado de la diversidad cultural? Y finalmente: ¿Está el Estado y están los grupos dominantes dispuestos a realizar cambios fundamentales en las constelaciones sociales de poder?

Se trata, por tanto, de la construcción de una sociedad democrática incluyente. Esto requiere del desarrollo en todos los niveles de medidas políticas incluyentes, cuyo punto de partida ha de ser la negación del racismo y de nacionalismos y etnicismos segregadores. El aprendizaje y la comprensión interculturales sólo tienen sentido si contribuyen a superar las prácticas del *“exclusionary power and powers of exclusionary institutions”* (Goldberg 1993, citado en Gundara 2001/2002). Según Gundara, esto requiere también del desarrollo de un “interculturalismo crítico” que esté intelectualmente fundado y basado en la idea de que la inclusión es la idea directriz de las instituciones y de la sociedad.

Esto requiere también una investigación comprometida y crítica que analice el empleo de conceptos como “etnicidad”, “minorías o mayorías nacionales” y que pregunte quién posee la hegemonía sobre las definiciones, y cómo y con qué propósito se construyen y usan estos términos. Por ello, el análisis de las posiciones sociales de poder y de dominación, así como las causas y estrategias de la resistencia, son centrales para la construcción de una sociedad incluyente.

En este contexto hay que analizar de manera crítica el término “interculturalidad”, ya que éste elude, en gran medida, estas cuestiones centrales (seguramente es la razón por la cual Gundara exige un “interculturalismo crítico”). Por un lado, la interculturalidad no refleja, o refleja muy poco, las relaciones de poder inherentes a la sociedad y el hecho de que en este contexto la etnicidad es una construcción y cobra, en la esfera política, un significado especial. Por otro lado, el término interculturalidad transmite un concepto de cultura al que remite Fischer 2005: “las culturas

son pensadas como unidades separadas entre sí y cerradas en sí..., que como tales necesariamente entran en conflicto unas con otras”. La interculturalidad tiene por tarea “conducir o reducir estos potenciales de conflicto entre sociedades que se definen a sí mismas culturalmente” (Fischer 2005). Según Fischer, el término acepta que son culturales las barreras que separan a las sociedades. Éstas son asumidas como factores de identificación antropológicamente necesarias para el ser humano y, por lo menos en este sentido, como “naturales”. Y aunque la interculturalidad se ocupe de los contextos históricos de la formación de los conflictos culturales y reconozca las variables en la definición cultural, esto apenas cambia que la conceptualización intercultural no puede abandonar la imagen de culturas que tienen roces entre sí.

Este entendimiento subyace implícitamente también a los diferentes conceptos de la Educación Intercultural Bilingüe, que vamos a examinar con mayor detalle aquí.

En lo que sigue, me voy a concentrar en Latinoamérica. Quienes en Latinoamérica hablan de educación intercultural bilingüe se refieren a las demandas de las organizaciones indígenas, a las distintas ofertas de enseñanza, así como a las reformas educativas estatales, cuyos grupos meta son la población indígena rural. Los integrantes de otras culturas, en su mayoría occidentales, que mayormente pertenecen a los estratos sociales acomodados, no son parte de ese grupo meta. Sus hijos –al igual que los hijos de las clases medias y altas nacionales– asisten predominantemente a colegios privados, en los que el bilingüismo y el acceso a patrones culturales se orientan a Europa o los Estados Unidos. Este marco de los programas educativos ilustra el tema mencionado de las relaciones de poder y de la hegemonía de las definiciones de quién es un “grupo étnico”.

Planteamiento del problema

A continuación, la cuestión central es en qué medida las reformas educativas públicas, en el ámbito de la EIB, contribuyen a la emancipación de los pueblos indígenas y a su plena igualdad como ciudadanos y ciudadanas en un Estado multicultural que reconoce la diversidad cultural como fundamento de la convivencia social. Esto incluye la cuestión de los alcances de las reformas de EIB con relación a la emancipación (ver p. ej. Hornberger/ López 1998). Para ello es necesario presentar brevemente a) diferentes enfoques teóricos de la educación bilingüe y su contenido ideológico político implícito, b) mostrar los logros y obstáculos de la EIB en programas de reforma, así como iniciativas autónomas de comunidades indígenas.

El planteamiento del problema requiere mirar más de cerca la concepción de la interculturalidad que tienen los respec-

tivos actores, ya que los diferentes actores asocian claramente diferentes concepciones con este término. Más adelante vamos a volver a este punto. Para contextualizar, es imprescindible dar una breve información sobre el tema de los pueblos indígenas en Latinoamérica y de la educación:

Pueblos indígenas en Latinoamérica

En Latinoamérica viven entre 40 y 50 millones de indígenas. Quizás con excepción de Uruguay, hay pueblos indígenas en todos los países latinoamericanos. En Bolivia y Guatemala conforman la mayoría de la población: en el Censo de 2001, en Bolivia el 62% de la población se auto-identificó como indígena (sin embargo, en el Censo faltó la categoría “mestizo”, lo que disminuye el valor informativo del censo). En Guatemala se estima que la población indígena se acerca al 50% del total de la población (Sichra/Lopez, 2002).

Existe un gran número de lenguas. Remitiendo al estudio de Grinevald 2006 (López/ Sichra (2007:2), estiman que actualmente se hablan 700 diferentes lenguas indígenas en la región; “en algunas se trata ya tan sólo de pequeños grupos, otros, como los quechuas y aymaras, comprenden varios millones de hablantes”.

En su gran mayoría, los pueblos indígenas de Latinoamérica pertenecen a los pobres. Éste es el resultado de la política de dominación colonial y postcolonial. Esto incluye también el escaso acceso a la educación y la formación. La provisión de instalaciones escolares, docentes y equipamiento a menudo es insuficiente, aún cuando en los últimos años se registren avances. No obstante, éstos a menudo se deben a la cooperación internacional. Como en la enseñanza no se toma en cuenta la lengua materna y el trasfondo cultural de los niños, éstos apenas pueden beneficiarse de las ofertas de educación existentes. La asistencia escolar en las áreas rurales se limita normalmente a los primeros tres años de primaria, con altas tasas de repetición de cursos. También las tasas de abandono prematuro son altas. La mayoría de los niños carecen tanto de los requisitos escolares, como de los recursos económicos para cursar la secundaria, a la que generalmente sólo se accede en pequeñas ciudades alejadas.

Consecuentemente, el acceso a la educación, la mejora de las instalaciones escolares en el campo y la dotación de docentes calificados, la promoción del bilingüismo y la integración de la cultura indígena respectiva en el currículo son demandas centrales de los movimientos indígenas, quienes, desde finales de los años 70, han venido fortaleciéndose.

En consecuencia, a partir de los años 1980, los movimientos indígenas han ejercido cada vez más presión sobre los

gobiernos. Se trataba y se trata de replantear, por fin, la imagen dominante del Estado-nación como una sociedad mestiza homogénea y de reconocer la diversidad cultural y étnica en los Estados latinoamericanos. En los años 1980 y 1990, varios Estados se vieron en la necesidad de llevar a cabo reformas constitucionales, que reconocieron la multi-ethnicidad, la multiculturalidad y la diversidad de lenguas. Las demandas centrales de los movimientos indígenas son el reconocimiento como pueblos indígenas, territorios propios autogestionados y el reconocimiento del derecho indígena, así como una mejora sustancial de la enseñanza para la población indígena, en la que se tome en cuenta, de modo decisivo, las respectivas culturas y lenguas indígenas.

Por lo tanto, las reivindicaciones con relación a las políticas educativas y culturales ante el Estado y la sociedad forman parte de las demandas políticas de los movimientos indígenas de Latinoamérica ya desde los años 1960. Y desde hace ya varias décadas, iniciativas educativas independientes están desarrollando nuevos enfoques pedagógicos en comunidades indígenas. Muchas reciben apoyo externo, por ejemplo de Iglesias, de ONG y de la cooperación internacional. Desde hace varias décadas, la cooperación bilateral alemana (sobre todo la GTZ e InWent) está comprometida con reformas educativas estatales en diferentes países latinoamericanos.

En conjunto, las actividades van desde iniciativas educativas en el marco de la evangelización, pasando por programas propios de las organizaciones indígenas, hasta reformas estatales en el sector de la educación escolar. Desde que la ONU ha puesto en su agenda la promoción de la educación escolar, así como el reconocimiento de la diversidad cultural y el correspondiente fortalecimiento de las identidades culturales, se están intensificando los esfuerzos estatales: en los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas¹, el acceso a la escuela primaria para todos los niños ocupa el primer lugar. En la UNESCO, en el marco de la política de paz y ampliación de los derechos ciudadanos, se concede una especial importancia al reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad (Pérez de Cuéllar (ed.) 1995). La combinación de estos diferentes factores constituye los pilares y el marco de la educación intercultural bilingüe y de las reformas educativas en Latinoamérica.

Enfoques de la educación bilingüe

Ya desde principios de siglo existían, a nivel local, programas de educación bilingüe en la enseñanza escolar para la población indígena, sobre todo en el contexto de la evangelización. El objetivo era la evangelización en lengua indígena y al mismo tiempo la asimilación, es decir la adaptación de los pueblos indígenas a la “civilización”, es decir a

¹ UN Millennium Project Task Force for Education and Gender Equality (2005); UN Declaration (2000).

normas y valores occidentales. También en los programas escolares nacionales de bilingüismo en el primer curso, los Estados tenían justamente este objetivo: la asimilación y preparación para el trabajo remunerado en labores subordinadas del sector de servicios, como obreros o mineros. Consecuentemente, las reformas se limitaban –y esto sigue siendo válido hoy en día– al nivel de primaria en la población rural. La oficialización de las lenguas indígenas y el reconocimiento de la multiculturalidad del país, tal como se han llevado a cabo en Bolivia, Guatemala y Ecuador en las reformas constitucionales, hasta la fecha se ven reflejadas sólo muy parcialmente en la práctica. Hasta ahora no es la norma que los funcionarios dominen la lengua de su región y conozcan y respeten la cultura indígena respectiva. Esto tiene como consecuencia que la postergación y discriminación de las personas monolingües o de las que hablan el español deficientemente, no sean una excepción en el contacto con las oficinas públicas. A menudo, la interculturalidad sigue siendo un discurso meramente político.

Antes de la elaboración de modelos de reforma de EIB, otros modelos prepararon involuntariamente el camino hacia ellos. Pues, como en otros ámbitos de la vida, las personas desarrollaron desde la experiencia en el trato con las estrategias de opresión de las clases dominantes –en este caso en el sistema educativo– demandas y estrategias contra-hegemónicas propias. Globalmente existen diferentes enfoques y modelos de la educación escolar bilingüe, que se distinguen tanto en cuanto a sus métodos como, sobre todo, con relación a sus objetivos. En mi presentación me refiero principalmente a Mathias Abram (2004) y a estudios propios Ströbele-Gregor 1996².

a) El modelo del bilingüismo de transición. Éste fue aplicado sobre todo en los años 1950 y 1960 por misioneros católicos y evangélicos, principalmente por el ILV (*Summer Institute of Linguistics*). Pero también algunos Estados, como por ejemplo Guatemala, se sirvieron de este modelo en la construcción del sistema educativo rural, en regiones con mayoría de población indígena. En ello jugaba un papel relevante el apoyo de agencias de desarrollo de los EE.UU. (sobre todo USAID, pero también algunas ONG). La lengua materna “es usada para la alfabetización, a fin de transitar, lo más rápido y eficientemente, al idioma dominante y para conducir a los niños a la ‘civilización’” (Abram 2004: 128). El modelo está orientado completamente a la asimilación. La cultura de origen es desvalorizada. La presión para asimilarse y la discriminación cultural conducen a la enajenación o a la negación de la cultura de origen. A menudo, las consecuencias son una autoestima baja, la inseguridad acerca de la propia identidad, la pérdida de la lengua indígena y el “ocultamiento” de la cultura de origen en la siguiente generación. (“¿Quiénes somos?”

es el título de un relato de experiencia de Perú en los años 1980).

b) Modelos de la Educación Bilingüe. Aquí los dos idiomas se usan en las clases, en la mayoría de los casos hasta el final de la educación básica. El plan de estudios se corresponde con el currículo nacional. En este modelo, la cultura de origen de los alumnos tampoco es tomada en cuenta. Los textos escolares y los ejercicios suelen ser traducciones del idioma dominante a la lengua materna, que, por lo tanto, “no hace de portadora y transmisora de contenidos propios culturalmente diversos” (Abram 2004: 128). También aquí se trata de asimilar, de devaluar la cultura de origen y de generar la disposición para romper con ésta. Dependiendo de la escuela, a veces los alumnos están algo mejor formados que en el modelo a). Si la enseñanza sistemática de idiomas se realiza tanto en la lengua materna como en la lengua dominante, esto puede contribuir a la mejora de las opciones en el mercado laboral, así como a la participación en la vida pública. Las consecuencias que se pueden observar son ambivalentes: puede ocurrir la enajenación cultural, la subordinación al modelo de dominación social, a la asimilación con la esperanza de lograr la integración social; sin embargo, después de una fase de asimilación también puede ocurrir lo contrario: la reidentificación con la cultura de origen. Experiencias con el racismo y expectativas sociales frustradas, pese a los esfuerzos de asimilarse, conducen al rechazo de la “mestización obligatoria”, a la búsqueda de las propias raíces y al compromiso con la propia cultura. Las demandas de educación correspondientes salen fuertemente de personas con este trasfondo de experiencias ambivalente. Cómo se desarrolla la personalidad depende, en buena medida, del entorno social y de las condiciones políticas marco. Sin embargo, ha quedado demostrado que un buen número de líderes de organizaciones indígenas y sindicalistas han surgido de alguno de los programas de educación bilingüe. La dominación relativamente buena del español y de los códigos de la sociedad dominante les permite no desempeñarse solamente como “traductores”, mediadores, *broker* entre las culturas, sino también convertirse en constructores de una política de identidad indígena.

Varios proyectos escolares autónomos siguen un enfoque educativo basado en la cultura. Los muy distintos modelos pueden resumirse bajo el término:

c) Educación indígena o endógena. Muchas organizaciones indígenas llevan a cabo modelos educativos propios. En parte, tienen una larga tradición. Líderes indígenas, especialistas religiosos y culturales de la comunidad y ancianos juegan un rol central en estos enfoques educativos. Esto es válido tanto en el programa de enseñanza como en la transmisión de saberes, normas, valores y cono-

² En función de consultora para la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) he participado desde 1989 en evaluaciones y planificaciones de programas de EIB en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú.

cimientos de la cultura. En la mayoría de los casos, los docentes son miembros de la comunidad que tienen habilidades pedagógicas y que disponen de ciertos conocimientos y capacidades técnicas. Con razón Abram (2004: 128 - 129) subraya que la espiritualidad y la tradición son temas centrales y que se realizan grandes esfuerzos para estudiar los saberes tradicionales y transmitirlos a través del currículo. Sin embargo, los éxitos de los programas educativos indígenas son muy variables. Por ejemplo en el Altiplano, en la primera mitad del siglo XX, existió una estrecha cooperación con misioneros evangélicos, en su mayoría adventistas o baptistas. En el transcurso de la evangelización, éstos apoyaron a las comunidades frente a los grupos dominantes, sobre todo a los gamonales y a la Iglesia católica, que prohibió el acceso de los “indios” a la educación (Carter/Mamani 1982; Ströbele-Gregor 1989). En aquella época, el objetivo principal no era la transmisión de la propia cultura, se trataba de transmitir a los alumnos conocimientos de la lengua española, conocimientos básicos generales y de la cultura dominante, que les permitieran estar en condiciones de defenderse en el mundo mestizo y defender los derechos ciudadanos. A veces también se transmitieron habilidades para algún oficio.

Educación intercultural bilingüe

Los enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe en reformas educativas estatales surgieron en oposición al adiestramiento en modelos escolares monolingües o bilingües y se originan en las demandas de los movimientos indígenas. La conservación y promoción de la propia lengua, así como la integración de la cultura respectiva como transversal en todo el currículo y en todas las materias son los pilares de estos enfoques. Otro aspecto central es el aprendizaje sistemático del español / portugués. En conjunto, se trata de una enseñanza científica cualificada. En varios países, sobre todo en Bolivia, Ecuador, Perú y Guatemala se realizaron reformas educativas con los enfoques correspondientes en la formación básica en las áreas rurales con población indígena. Estas reformas educativas fueron y son apoyados fuertemente por la cooperación internacional. Especialmente la cooperación estatal alemana ha estado comprometida durante varias décadas en los países mencionados. Matthias Abram, durante años director de proyectos de la GTZ en Ecuador y Guatemala, caracteriza la EIB de la siguiente manera: La enseñanza y el aprendizaje (se realiza) en ambos idiomas y en ambas culturas, y de esta manera debe conducir a una competencia lingüística-cultural coordinada de los alumnos, fortalecer su identidad y su autoestima, promover su aprendizaje y ponerlos en condiciones de mejorar sus opciones profesionales (salidas profesionales) y sus condiciones de vida en el diálogo intercultural con jóvenes de otras culturas y lenguas. El plan de estudios y los métodos de enseñanza

están orientados a la alfabetización en la lengua materna, posteriormente al aprendizaje de la lengua nacional, primero oralmente y, a partir del segundo curso, de modo escrito. Del tercero al sexto curso, todas las materias se enseñan en ambos idiomas. Los contenidos de la cultura indígena se fijan sistemáticamente en el currículo. La EIB requiere de una reforma pedagógica centrada en el alumno y de métodos activos que usen el aprendizaje mediante el descubrimiento. En lo posible, el currículo debe tener una orientación práctica (proyectos escolares, orientación profesional). El acompañamiento científico por institutos especializados y universidades se da sobre todo en el ámbito de la evaluación para medir los éxitos de los alumnos (Abram 2004: 128).

Los diferentes países han llevado adelante estas reformas con intensidades variables. Para un compromiso serio en la implementación es determinante –¿y cómo podría ser de otra manera?– la presión y la apuesta política y personal de las organizaciones indígenas y la disposición de la cooperación internacional para el apoyo técnico y financiero.

Ante este trasfondo, en el siguiente apartado nos preguntamos ante qué exigencias concretas pone a los actores involucrados un proyecto tan ambicioso. ¿Qué obstáculos han surgido en la implementación, existen problemas básicos fundamentales? ¿Qué resultados hay hasta la fecha?

Exigencias y obstáculos

Las exigencias en los diferentes niveles son extraordinariamente complejas, difíciles y muy exigentes en tiempo, ya que la EIB obliga a la reestructuración del sistema de formación básica. Forma parte de ello el desarrollo diversificado y orientado a los alumnos de los planes de estudio, materiales para los docentes y los alumnos en base al principio de un bilingüismo y una interculturalidad continuos en todas las materias para la población indígena, así como un espacio para sucesivas secuencias de un plan de estudio adaptado a lo local, que los docentes y encargados de la comunidad deben diseñar conjuntamente. Tomando en cuenta el estado de la formación docente actual, muchas exigencias constituyen un reto, ya que los docentes no han sido capacitados para el trabajo autónomo. En los institutos de formación docente, la pedagogía orientada a los niños era desconocida, y hasta hoy está difundida sólo parcialmente. Una adecuada formación docente requiere de una completa reestructuración de los contenidos de las Escuelas Normales con relación a la enseñanza rural y de una formación basada en los principios de la EIB (Sichra / López 2007: 8). Para ello se realizó una evaluación externa de los Institutos Normales existentes y se ofrecieron cooperaciones con universidades, lo que no siempre resultó exitoso. Adicionalmente se crearon programas de post-

grado en la Universidad Pedagógica de Puno y una Maestría internacional en la Universidad de Cochabamba, ambos en el marco de la cooperación técnica alemana. Al mismo tiempo, había que perfeccionar a los docentes. Esta capacitación se realiza obligatoriamente paralelamente a la actividad docente y en las vacaciones escolares, concluye con un examen y, en algunos países, está asociada con un aumento de sueldo. Debido a la carga de trabajo adicional, este procedimiento no fue aceptado en todas partes. En Bolivia hubo una resistencia masiva por parte de los docentes y el sindicato de maestros rechazó la reforma educativa en su conjunto.

La EIB prevé una fuerte inclusión de los padres de familia y de la comunidad. Las correspondientes estructuras participativas deben ser construidas conjuntamente y deben tener aceptación. Las organizaciones indígenas exigen que la reforma sea un proceso participativo en el que se les incluya de modo decisivo. Para ello se desarrollaron en los diferentes países algunos instrumentos, que, sin embargo, no siempre correspondían con las ideas de las organizaciones. A continuación listamos brevemente otros elementos de las reformas:

- La escuela como centro de la comunidad; alfabetización de los padres, perfeccionamiento, realización de proyectos. Todo ello requiere de la disposición de los involucrados, que a menudo no existe.
- Formación de ejecutivos indígenas y especialistas para dar autónomamente continuidad a la reforma educativa.
- Elaboración de textos en lengua indígena e iniciativas para escribir en lengua indígena. Sin embargo, las culturas indígenas son culturas orales que no tienen la costumbre de leer. Además, en el campo se carece de dinero para adquirir textos. Las estrategias incluyen la instalación de bibliotecas y el acceso a nuevos medios de comunicación. En este punto existe un fuerte consentimiento.
- Medios de comunicación: Radio y TV. La radio está ampliamente difundida y es muy popular. Las radios comunales tienen una larga tradición en los países andinos. Es necesario transmitir una recepción crítica de los medios de comunicación. Considerando su presencia y poder, esto es válido para toda la sociedad. Especialmente las poderosas emisoras privadas de radio trabajan a menudo con la difusión y consolidación de estereotipos, formas abiertas y encubiertas de racismo e informaciones falsas y extremadamente parciales.

Retos y obstáculos

Un obstáculo esencial en la implementación de la EIB es la falta de docentes bilingües y parcialmente su actitud de rechazo. Entre los padres también existen, en parte, grandes reservas. Éstas tienen que ver con la enseñanza en lengua indígena, con los enfoques pedagógicos y, sobre todo,

con la limitación de la EIB a las escuelas rurales, que hace que la reforma sea considerada como una variante moderna de la enseñanza de dos clases.

En el transcurso de los debates entre los diferentes actores, sobre todo en el nivel medio de implementación, pronto resultó que existieron –y siguen existiendo– ideas divergentes sobre lo que hay que entender bajo “interculturalidad”. La mayoría de los activistas indígenas entienden bajo “interculturalidad” el reconocimiento y la promoción de su cultura específica y la correspondiente concientización y formación de la identidad. El encuentro entre las culturas, el intercambio y la transculturalidad no son tema, pero sí, cada vez más, la reflexión sobre las relaciones sociales de poder. Refieren la preposición “inter” a la habilidad de los alumnos y alumnas de dominar y usar la lengua y los códigos de la sociedad dominante. Tampoco se trata de recibir conocimientos más detallados sobre otras culturas indígenas del país, ni tampoco del diálogo y el intercambio conjunto horizontal con niños de la sociedad no indígena³. Estos últimos dos aspectos se corresponden completamente con las ideas del Estado, por lo que la reforma justamente se limita a la población rural indígena. La concepción de los actores estatales con relación a la EIB parte del concepto arriba esbozado de las diferentes culturas, pero también incluye la idea de la influencia cultural externa y del sincretismo de las culturas indígenas. No obstante, no se trata de una reflexión crítica de las relaciones de poder, que se manifiesta en una jerarquía de culturas y lenguas. Aquí, interculturalidad significa integración de la cultura indígena de origen y habilidad en el trato con la cultura nacional.

Usualmente, una concepción que incluye también el encuentro entre culturas, el intercambio y la promoción de una práctica cultural común proviene más bien de actores externos, de la cooperación internacional o de las ciencias. Hasta ahora, conceptos como hibridación o transculturalidad han sido escasos en los debates sobre los enfoques educativos.

Conclusión

Las reformas educativas estatales de la educación intercultural bilingüe deben tolerar una crítica fundamental: se trata de reformas parciales que no están orientadas a la reconstrucción de la sociedad en dirección a una democracia que incluya a todos los sectores y culturas. La promoción de las lenguas vernáculas y de las culturas indígenas, que se refiere exclusivamente a la primaria y no incluye a la población español-hablante, sigue estando comprometida con un modelo jerárquico de las lenguas y culturas. No obstante, la EIB también tiene elementos emancipatorios. Con esto quiero decir: primero, la transmisión de una enseñanza básica globalmente buena, incluida una buena dominación de ambos idiomas; segundo, una pedagogía

³ Resultados obtenidos por la autora en las evaluaciones de programas EIB apoyados por la Cooperación Técnica Alemana GTZ en los países Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú en los años 1990 y así como en talleres sobre Interculturalidad organizados por el Instituto Goethe en Bolivia 2008.

que respeta la cultura de origen y, de esta manera, fortalece la autoestima de los alumnos en vez de destruirla.

No obstante, desde luego la crítica de Félix Patzi –intelectual aymara y primer Ministro de Educación en el gobierno de Evo Morales– dirigida al conjunto de la reforma educativa en Bolivia en 1993, es coherente: Considera que es una estrategia de integración del Estado y no una contribución a la emancipación de los pueblos indígenas, no un enfoque de inclusión. Se refiere a Bourdieu cuando escribe: “...cada cierto tiempo renueva (el Estado) tales mecanismos y ejerce permanentemente –dice Bourdieu–, una acción formadora de disposiciones duraderas, a través de todas las coerciones y disciplinas corporales y mentales que imponen uniformemente al conjunto de sus agentes”. En su lectura del currículo, “los valores y nociones dominantes quedan consagrados en el propio currículo”. Vale la pena citar exhaustivamente su razonamiento, ya que esta crítica es digna de ser discutida: “Es decir, aquí nuevamente se manifiesta la ilusión de una teoría de confraternación al tun tun, bajo el techo de la organización política liberal que da la democracia liberal. Por ello que en este nuevo contexto de dominación del idioma nativo solamente se presenta como instrumento eficaz de legitimación del liberalismo”. Por otro lado, el idioma nativo es instrumentalizado para la mayor efectivización en el proceso de imposición de los hábitos dominantes, cuando solo se implementa para las naciones dominadas y en los primeros cursos del sistema escolar. Por lo demás, el idioma castellano continúa siendo el idioma oficial dominante en el comercio, en el sistema laboral, en diferentes competencias como son los exámenes de admisión, etc. De ahí que el idioma nativo continúa siendo el idioma de ámbito privado destinado solamente para la propia nación, coartado de sus posibilidades universales” (Patzi 2000: 178).

Traducción del alemán: Gudrun Birk

Bibliografía

Abram, Matthias (2004): “Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle Zweisprachige Erziehung”. En: GTZ (eds.): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ, pp. 118-133.

Fischer, Bernd (2005): “Multi, Inter, Trans: Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaften”, (www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm) (11.02.09).

Gundara, Jagdish S. (2001/2002): “Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education”, *Journal of Canadian Studies*, Vol. 17, pp. 40-59.

Hornberger, Nancy/ López, Luis Enrique (1998): “Policy, Possibility and Paradox: Indigenous. Multilingualism and Education in Peru and Bolivia”. En: Cenoz, Jasone/ Genesee, Fred. (eds.): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 206-242.

López, Luis Enrique/ Sichra, Inge (s.a.): “Intercultural bilingual education among indigenous people in Latin America”
http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/docs/Indigenous_bilingual_education.pdf (9.03.09)

López, Luis Enrique/ Rojas, Carlos (2006): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: GTZ/ Plural.

Patzi, Félix (2000): “Etnofagia estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)”. En: García Linera, Álvaro; et. alt. (eds.): *Bourdieu – Leído desde el Sur*. La Paz: Plural Editores, pp. 147-180.

Pérez de Cuéllar, Javier (ed.) (1995): *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*. Paris: UNESCO Publishing.

Sichra, Inge/ López, Luis Enrique (2002): “La educación en áreas indígenas de América Latina”. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay* Vol. 1, pp.15-26.

Ströbele-Gregor (1989) *Indios de piel blanca. Sectas fundamentalistas en Chukiyawu*. La Paz: HISBOL.

Ströbele-Gregor, Juliana (1996): “Bildungsreform und indianische Bewegung in Bolivien”. En: Birle, Peter (ed.): *Bolivien. Lateinamerika. Analysen Daten Dokumentation*, Zeitschrift Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde, pp. 62-73.

UN United Nation (2000): *United Nations Millennium Declaration*. En: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>. (10.4.09).

UN United Nations Millennium Project (2005): *Taking Action: Achieving Gender Equality and Empowering Women*. Task Force on Education and Gender Equality. London and Sterling, Virginia: Earthscan.

II. Interculturalidad en la encrucijada

Cornelia Giebel

Conceptos de Inter-, Trans -, e Intraculturalidad en la Educación

En los discursos sobre los conceptos educativos sobre un mundo diverso, híbrido y migratorio, la Interculturalidad aparece en todos los sistemas estatales como una ventaja para resolver las problemáticas de una educación parvularia y escolar con niños y niñas de distintas lenguas, costumbres y hábitos. En esta contribución, voy a tratar de discutir los conceptos de la Inter-, Trans- e Intraculturalidad que aparecen en el discurso americano –especialmente en las publicaciones de autores latinoamericanos–, para reconocer su aporte a este debate. Así pues, voy a mencionar algunas reflexiones sobre el diálogo teórico de los términos y sus implicaciones en la educación.

La vida buena para todos y todas

La *vida buena*, al contrario de una “buena vida”, es un concepto filosófico para definir moralmente los criterios de la participación de todos en las sociedades. Este concepto presupone una ética de los derechos y obligaciones e incluye una cuestión moral.⁴ El concepto referido a definir y hacer una *vida buena* lo retomó en América Latina, entre otros, Javier Medina, criticando los conceptos europeos por la exclusión de la economía (Medina 2001).

Este discurso sobre lo que es una *vida buena* en los distintos *mundos de vida* en el sentido fenomenológico (Schütz, Husserl, Waldenfelds) y crítico (Habermas) según mi punto de vista, sería el marco teórico para enfrentarse a los conceptos de una Inter-, Trans- e Intraculturalidad dentro de la educación, bajo la imaginada inclusión de todos y todas en la sociedad civil como *ciudadanos*.

El *ciudadano*, tal y como surgió de la revolución francesa, es un concepto que ha sido utilizado sucesivamente por distintos grupos sociales en función de sus intereses; primero por los ricos y por los hombres, sobre la base de motivos clasistas, racistas, sexistas y etnicistas; más tarde por las mujeres y ahora, finalmente, por los pueblos marginados.

La antigua noción de igualdad, libertad y hermandad es, hasta hoy, el vínculo para integrar a todos al Estado y a la nación, tratando de allanar todas las desigualdades. Uno de los medios fundamentales para los procesos de inclusión es la educación.

Educación y Diversidad

Según Stavenhagen “uno de los principales problemas que enfrentan las minorías étnicas y los pueblos indígenas... es

el de las políticas educativas y culturales de los gobiernos” (Stavenhagen 2001:237). Prácticamente, esto significa, que el Estado es el que se hace responsable de la decisión de cómo la escuela puede jugar un rol decisivo sobre las posibilidades de los niños para acceder a una *vida buena*.

Prácticamente, significa también, que niños y niñas con otro idioma o distintos comportamientos, de familias en pobreza o con experiencias problemáticas, se encuentran en una situación débil para entender, aprender y adaptarse al sistema de la enseñanza. Eso afecta a todos los niños con ciertas necesidades especiales, pero las respuestas del sistema escolar abren ventajas muy distintas para los niños de distintos grupos, como los de idiomas no europeos y los de familias ricas. Para la población de *Nacionalidades sin Estado*⁵ las respuestas todavía son muy pocas y lentas. La implementación de escuelas con el enfoque de la alfabetización en el idioma español, para niños y adultos, no considera sus *mundos de vida*, su lengua materna, ni sus experiencias en su aprendizaje informal en sus familias, en la calle y sus alrededores. Ignorar las circunstancias personales del alumno es, hasta hoy, lo común en la escuela y, con eso, se podría decir que esta institución sigue con un *colonialismo interno*, especialmente en relación a las familias de herencia aymara, zapoteca, rapa nui, mixteca, guaraní, quechua.

Con los conceptos educativos interculturales, surge la idea de una enseñanza o aprendizaje en dos idiomas al mismo tiempo. Pero el concepto *intercultural* tiene otros contenidos, como tematizar el *colonialismo interno*, cambiar los contenidos de la enseñanza de la historia incluyendo temas de *visión del mundo*, *mundo de vida*, situación económica etc. de los diferentes *descendientes precoloniales*

El uso del término

¿Dónde y cómo se usa el término “Intercultural”? ¿Por qué y con qué intención aparecen palabras diferentes como “Transculturalidad” y, recientemente, “Intraculturalidad” y qué quiere decir “Intraculturalidad” –término usado de nuevo en discursos indígenas–?

Primero, se podría decir que hay una gran gama en el uso de estas palabras. La Interculturalidad, aparece como término analítico para entender *relaciones étnicas y culturales*. De ahí que hay un uso de lo Intercultural como término de lucha en contra de los sistemas dominantes occidentales. También, se usa como metodología de un aprendizaje reflexivo y crítico, dentro de ciertos caminos para cambiar el sistema escolar y social y, en general, este término se abrió como una olla grande para meter todo lo que tiene que ver con procesos migratorios, interétnicos, comunicativos e interrelaciones dentro de los grupos y los individuos.

⁴ “Vida buena” es un término tomado de Paul Ricoeur con la línea filosófica europea que va desde Aristóteles a Wittgenstein (a partir de los derechos y obligaciones) en la que la ética pregunta por las causas de una vida lograda en los discursos del trabajo social para definir las metas de la ayuda profesional.

⁵ “Naciones sin Estado” es un concepto que surgió del debate alrededor de lo étnico: los pueblos indígenas se autoidentificaron como Nación, y la teoría trataba de analizar el concepto bajo el debate Estado-nación.

Transculturalidad, al revés, aparece como algo nuevo, no conocido e intelectual. Pero voy a aclarar que este término es un concepto de las Américas para teorizar los procesos de movimientos humanos desde hace siglos.

La Intraculturalidad en este discurso me parece muy importante como término, porque reflexiona la relación entre algo universal y particular –una discusión importante en las luchas indígenas del continente–, en donde el debate sobre la historia de los pueblos “originarios” adquiere un papel importante.

Pero primero quiero regresar a la pedagogía y al concepto fundamental de la educación formal: la interacción.

La Pedagogía Vis-à-Vis

Yo hablo desde la perspectiva de formar profesionales en la pedagogía y en el trabajo social. Esto quiere decir que mi punto de vista es la teoría de la pedagogía diaria con la niñez y con familias o grupos sociales. En todos estos procesos de una intervención profesional en la relación vis-à-vis, la asesoría y la competencia para relacionarse es lo fundamental. Por eso, quisiera empezar con algunas reflexiones sobre las interrelaciones del ser humano. En el contexto de la llamada Interculturalidad, más que en otros, hay que reflexionar sobre la recepción del otro, de la “otredad”, para dar respuesta a conceptos pedagógicos con niños de distintas filiaciones a partir de lo “Intercultural”.

Por eso, primero quiero mencionar unos trabajos analíticos, que usan lo Intercultural para explorar los procesos sociales con respeto al “Indígena” y seguir con el concepto Transcultural, que implica la interrelación personal que trae la idea de cómo el ser humano se relaciona con el mundo, para finalizar con un ejemplo en relación a la educación formal.

Interculturalidad del ser humano en el mundo

Antes de empezar con una pequeña revisión de la literatura latinoamericana, quisiera dar mi punto de vista sobre las posibilidades del ser humano de interrelacionarse con el mundo. Esta mirada surge del entendimiento de lo cultural desde el punto de vista de la “otredad”, basado en una idea esencial de Humboldt: Esa idea, es que con el “Yo” aparece el “no-Yo”, y eso es el mundo. El mundo tiene una interrelación con el mismo “Yo” por conexiones. Con el contacto, que se produce al mirar atrás, surge la construcción de una biografía, se forma la identidad subjetiva, social y cultural. “Wilhelm von Humboldt ha definido lo extraño como constitutivo de la experiencia humana: al “Yo” se le enfrenta todo el resto del mundo como extraño, como “no-Yo” o “Él”. De este “Él” se forma un “Tú” gracias a la actuación común. Nace “el otro, la otra”. Queda por último el “Él”,

que es simultáneamente “no-Yo” y “no-Tú” (Giebler 1997/2007). Por lo tanto, mediante la interacción, el extraño “Él” se convierte en el “Tú” del otro mediante el contacto.

La búsqueda del ser humano empieza con su forma de ser con los demás en la naturaleza a través de un medio que aparece en el enfrentamiento con el mundo. El ser humano, desde su concepción en el vientre materno, es un buscador, un encontrador dentro de su sistema que le hace crecer y vivir su vida dentro de la comunidad específica de su ambiente.

Educación informal: Aprender es Investigar

Así pues, el ser humano empieza con el contacto antes del parto y empieza de ahí a investigar su mundo. Desde ahí podemos decir que el aprender, desde la niñez, es una investigación del mundo –dependiendo de cómo se manifiesta el mundo frente al ser humano–. A partir del concepto de la tradición humanista, el aprendizaje es algo muy personal. Es subjetivo y forma parte de las construcciones del mundo reflexivo, lleno de unas experiencias a nivel personal, grupal y con las interrelaciones que se hacen posibles desde su misma *biografía*. De ahí empiezan las diferenciaciones de los *mundos de vida*, los comportamientos, las capacidades, las posibilidades, las decisiones y la estructuración de los contextos. Dentro de esto siempre –y creo que eso es algo esencial– empieza la investigación del niño para aprender (conocer) el mundo.

Educación Formal: Aprender es Formar

Pero la educación formal e institucional funciona de otra manera; es una institución de poder que estructura sociedades. Aplica políticas nacionales, junto a una moral y con reglas de comportamiento, que influyen hasta el último rincón de la casa.

Hasta entonces, las reformas educativas buscaban otras maneras de la enseñanza colonial, iniciada, entre otros, principalmente por Paolo Freire. La metodología de la educación formal era una enseñanza desde arriba, enfocada a asimilar a los habitantes al sistema dominante. La educación era y es una formación de hábitos, de ciertos aprendizajes, de los caracteres y todo eso según la moral y ética desde arriba, formulado por los poderes de los Estados. Los Estados escriben los currículos interculturales, ponen los criterios, deciden los contenidos y los métodos de aprendizaje. En los Estados-nación, la educación es un poder estatal profundo que ha ignorado, por siglos, la diversidad de su población. Ahora, la llamada educación bilingüe es un programa de los Estados para “integrar” a su propia población, recurriendo solamente al idioma y, muy poco, a un intercambio, a distintas visio-

nes del mundo, prácticas culturales, hábitos e identidades grupales.

A continuación, voy a tratar de identificar los conceptos que aparecen como Interculturalidad, Trans- e Intraculturalidad, desde y hacia una perspectiva educativa en América, los cuales tienen la orientación hacia los llamados “pueblos indígenas”. ¿Por qué, de repente, los niños y adultos de ascendencia aymara, zapoteca, rapa nui, kawésqar, etc. aparecen en el enfoque de los programas y enseñanzas interculturales? ¿Por qué y con qué importancia ellos mismos desarrollan conceptos como los de las Universidades Indígenas, ya sea en México, Bolivia o Ecuador?

Etnia e Indígena

Pero antes de seguir con esta pregunta, voy a dedicar mi atención a lo étnico y lo indígena, para que veamos la diferencia entre los dos. El término *Etnia*, en sus contenidos significativos, está reservado para los *Indígenas*. Con la palabra etnia se nos ocurre, como primera imagen, los grupos indígenas. No los consideramos como alemanes, españoles, árabes, bávaros o catalanes, sino que la imagen clara es la población que no descende de la inmigración europea, ni de la esclavitud. La asociación se orienta a la que ya radicaba en las tierras de las Américas antes de la inmigración de la respectiva colonización europea (Arizpe/Mazorca/Rivera 2007:16). Junto a esta imagen aparece lo étnico como lo otro (lo distinto) –la “otredad” como resultado del etnocentrismo que se puede entender como sistema jerárquico de subordinaciones étnicas (una “otredad” totalmente distinta a la “otredad” que exploré al principio)–. Desde esta explicación, el concepto “Indígena” forma parte de una jerarquía llamada “occidental”. También se podría decir que viene de una *mundialización* o *worlding*, como Spivak definía a los distintos espacios como distintos mundos en el proceso de la colonización. Las tomas de decisiones están dominadas por científicos, por ejemplo geográficamente. La definición de cinco continentes como las Américas, Europa, África, Asia y Australia es una de las decisiones, que hasta hoy forma nuestro punto de vista del mundo. Económicamente, el concepto del primer y tercer mundo usa la jerarquía de las cifras para decidir quién está arriba y quién abajo. Y la simple explicación del por qué existe la palabra “Indio” e “Indígena” nos lleva al polo del debate sobre el colonialismo: Colón llegó a las Américas sin saber adónde llegó, denominó a los habitantes de la supuesta India “Indios” y, hasta hoy, el juego del rol “Indígena” forma parte de la educación occidental en la vida de cada niño.

Interculturalidad para todos

Voy a retomar la idea de las interrelaciones entre seres

humanos, grupos y culturas, sus contenidos para la educación y voy a reflexionar sobre lo Intercultural, como aparece en ciertos conceptos. Seleccionando algunos, encontré que hay algo similar en varios: se definen límites, contradicciones o contraposiciones con lo que no está definido como étnico. Este pensamiento –así podríamos decir, se refiere a una parte de las sociedades y excluye a *los demás*– se puede ver como un proceso intercultural desde el punto de vista étnico.

Por eso permítanme la pregunta: ¿qué rol desempeñan los demás? ¿Cómo viven en este concepto los sindicalistas, homosexuales, violadas, trabajadores, descendientes de europeos, migrantes de hoy? ¿Están libres del tema intercultural, integrados en dónde, perteneciendo a qué? ¿Son iguales, libres, hermanos de todos?

1. La idea de los “Procesos Interculturales”

Miguel Bartolomé propone, dentro de su Antropología Política, la importancia actual de estudiar los sistemas interétnicos como *procesos interculturales* que alimentan un aspecto de la dinámica social global (Bartolomé 2006: 17). Lo que él retoma críticamente son los conceptos anteriores como “*estudios de la aculturación*”, los “*cross-cultural-studies*” o las “*relaciones interétnicas*”, como propuso, ya en 1964, el antropólogo brasileño Roberto Cardoso Oliveira. Con esto, encuentra una afiliación para desarrollar su teoría de procesos interculturales, igual a la teoría del “*colonialismo interno*” de los mexicanos Rodolfo Stavenhagen y Pablo González Casanova. Eso significa que el término del *proceso intercultural* quiere decir que los pueblos indígenas quedan en una situación neocolonial ejercida por los mismos *Estados-nación*, dentro de los cuales están incluidos por ser nacionalidades como mexicano, peruano, etc. Él mismo critica que este término siempre ha sido usado para implementar una diferencia entre un *nosotros* y un *otro*, y que nadie lo usa para designarse a sí mismo (Bartolomé 2006:50-51). Con Kristeva, podría seguir analizando el término de lo étnico y la historia del uso de lo étnico, que en Europa era igualado con los bárbaros en la época clásica de los griegos.

Como enfoque de su análisis quedan los grupos étnicos, buscando términos como, por ejemplo, la diferenciación entre grupos étnicos y grupos etnolingüísticos –el uno entendido como grupo organizativo empírico y el otro como categoría taxonómica generada por la lingüística–. El camino para encontrar procesos interculturales queda de lado. El proceso intercultural trata finalmente de procesos étnicos y no realmente de procesos para interrelacionarse entre culturas. En el problema anterior aparece, como en muchos análisis, la imposibilidad de definir las culturas como algo fijo y cerrado y, al mismo tiempo, el intento de describir la interrelación entre culturas, también indefinible.

2. Aspectos históricos: Historia de la Interculturalidad

Daniel Mato presenta otro concepto y nos cuenta la historia de los encuentros entre europeos y otras civilizaciones como una *historia de la interculturalidad*, sólo que esta “expansión europea ha dado lugar al establecimiento de relaciones entre pueblos y civilizaciones diversas, relaciones que han tenido y tienen carácter intercultural, sólo que históricamente estas relaciones no han sido de colaboración, sino principalmente de dominación”. Él sigue con la crítica de lo “universal”, y dice que para él no existe una “certificación de validez ‘universal’ de los conocimientos” (Mato 2005:4). En la reflexión del por qué sería necesaria una Universidad Indígena, se mantiene la crítica a los sistemas universitarios, como las instituciones excluyentes de otras formas de saberes. Él va con la propuesta de incluir la epistemología del mundo indígena, “de prácticamente todos los pueblos indígenas americanos, resulta radicalmente diferente de la visión “occidental” que opone humanidad a naturaleza” (Mato 2005:11). Él formó parte de la intervención para fundar la Universidad Indígena Amautai Wasi en Ecuador, que se consideraba como una “Casa de la Sabiduría” (Ponencia Amautai Wasi 2002). En esta propuesta se encuentra la cosmología andina en conjunto con la cosmología “occidental”, pero, en la propuesta, la cosmovisión andina toma un papel igualmente importante. En fin, la universidad nunca llegó a un nivel de aceptación por parte del Estado y por eso siguen con cursos y formaciones para líderes indígenas.

Este caso es significativo porque con una teoría de la interculturalidad históricamente existente como proceso de dominación / sometimiento, el término es reconstruido para lograr una reversión de dichos procesos e integrar los saberes andinos; lo Intercultural está entendido como una lucha en contra de un sistema excluyente.

Interculturalidad y Etnia

Tomamos en cuenta que, en los países latinoamericanos, la idea de la Interculturalidad está más desarrollada y presente en el debate étnico y no tanto en el ámbito de la migración. El término en sí está bastante abierto para muchas posibilidades de interpretación. Parece como una olla para llenarla con una gran diversidad de ideas, conceptos y prácticas. Siguiendo a Mato, podemos decir que todo lo social es intercultural.

Eso se puede interpretar también como una posibilidad para los científicos: el mismo término es un gran ramo de flores que nos da la tarea de reconstruir el significado dentro de tal concepto. Unos autores, como Bartolomé, por ejemplo, lo desarrollaron de manera muy significativa desde la antropología, usando el término científicamente. El marco del “Inter” significa fronteras entre distintas formas

de ser, de organizarse, de culturalizarse. Por eso lo “Inter” dice más sobre la diferencia, un poco sobre el contacto, y nada sobre los procesos de cambios sociales y culturales. Para buscar alternativas hacia el sistema escolar dominante, podría ser una palabra útil, y en todos los países se usa para denominar procesos de inclusión, pero también puede funcionar como una promesa mentirosa.

Interculturalidad en su contexto

En fin, propongo usar el término Interculturalidad como concepto analítico en el sentido de que depende de la aplicación y su uso en las prácticas sociales, en la realización de proyectos sociales, educativos, en los métodos de la comunicación intercultural y dentro de las instituciones de aprendizaje y enseñanza educativa. Es una de las palabras que depende fuertemente de su contexto y de la recepción. Un ejemplo:

Hall explicaba en un cuento personal sobre el uso del significado “Black”: En Jamaica, como en Inglaterra, no le llamaban “Negro” sino “coloreado”. Para sus padres, en Jamaica, la categoría de ser llamado como *colored* era muy importante, porque esta diferenciación marcaba una posición social entre gente negra y blanca con importancia. En Inglaterra, la misma palabra “*colored*” significa nada más que un sinónimo para decirle: “Negro” (Hall 2004/2008:57).

La Interculturalidad en la educación puede abrir nuevos horizontes y, al mismo tiempo, vender lo mismo como siempre –buscar caminos para integrar de nuevo a seres humanos excluidos en formas de dominación, sin reconocer sus potestades–.

Destrucción de la Interculturalidad

Resulta bastante fácil deshacer el concepto de la Interculturalidad, con la crítica de lo *cultural*, entendido bajo el modelo del *container*, como lo llamaba Beck. Él quería decir que este concepto de ver las culturas, de igual manera como se ven las naciones, como algo cerrado, con fronteras claras, ya no es adecuado para describir sociedades, culturas, grupos o pueblos. Las culturas no tienen fronteras claras, sino que siempre cambian por contacto en procesos históricos.

Seguramente siempre han existido contactos. Dentro de las largas distancias de los procesos históricos, las interrelaciones de seres humanos trajeron cambios. Por ejemplo, en la construcción de Mesoamérica, en la cual las diferentes sociedades tenían cierta relación jerárquica, con guerras y tiempos de paz, tenían sus contactos “inter”-culturales y procesos de exclusión e inclusión.

Así pues, tampoco puede existir una metodología *intercultural* –porque el “Inter” se fija fuertemente en fronteras *entre* culturas–, que tanto en las prácticas sociales bajo procesos de globalización, como en la investigación sobre los mismos, ya tiene una fluidez, que con fronteras fijas no es posible entender. El “entre” es para algunos de los pensadores filosóficos, como Martin Buber, el espacio donde se forma el cambio.

Transculturalidad

A partir de la crítica del término de la Interculturalidad, el uso del término Transcultural parece una alternativa.

Muy recientemente, empezó la idea de llevar adelante una revisión crítica de los conceptos de la convivencia latinoamericana desde la perspectiva de la Interculturalidad. Fornet-Betancourt y Ricardo Salas Astráin (2003, 2006) presentan la idea de una reconstrucción para considerar la interculturalidad más bien como una disposición para el ser humano que se habitúa a vivir sus referencias de identidad en relación con los llamados “Otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. Ése es un punto de vista que otros llaman la Transculturalidad, es decir: por el análisis de procesos sociales bajo la globalización, el hablar de diferentes culturas ya no parece adecuado. La Transcultural define un proceso de intercambio a todo nivel.

El término de la Transculturalidad implica otras posibilidades. Es un concepto original latinoamericano que Fernando Ortiz, el antropólogo cubano, propuso ya en 1940. El concepto de la Transculturación “explica el contacto, el cambio y los nuevos procesos culturales, un concepto que no supone la síntesis armoniosa que escondía la palabra mestizaje, si se coloca por sobre los conflictos que tienen su génesis en el colonialismo europeo” (Zapata 2007: 169). Siguiendo sus trabajos, se podría decir que la idea fundamental de la *transculturalidad*, como Ortiz o Rama lo usaban para analizar las sociedades contemporáneas es, que a todos los niveles de la vida, la política, la economía y lo social se encuentran relaciones culturales. Se podría decir que nunca hubo un no-intercambio y eso produce los procesos de la creación cultural. Por tanto, hay que tomar en cuenta que el concepto de la Transculturalidad, al menos en América Latina, tiene una tradición bastante larga, pero nunca logró la importancia que tiene la *Interculturalidad*. En el contexto de la educación significa salir de un pensamiento, según el cual distintos grupos deberían *interactuar* desde sus puntos de diferencia, sino que pueden transformar sus puntos de vista, sus habilidades, sus conceptos del mundo en el conjunto, en un *diálogo transcultural*. Así la Transculturalidad viene con una ofrenda: desarrollar una metodología mediante el diálogo transcultural, salir del concepto del “inter” y de dar tanta importancia a las construcciones de la diferencia cultural.

Intraculturalidad

Por otro lado, detrás de las críticas de lo Intercultural en los debates de los movimientos indígenas, es exactamente lo “originario” que da fuerza a los pueblos indígenas. No por transformar ideas y conceptos, sino por criticar la “dicotomía esencial postmoderna” aparece la idea de una Intraculturalidad. Con la percepción de una esencia cultural, la Intraculturalidad se entiende como la relación de cada ser humano con el mundo. “La Intra-culturalidad es, entonces, el proceso autónomo de autodeterminación del individuo, que le asegura ser él mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante). Esto nos lleva a comprender que las relaciones culturales se dan, inseparable y simultáneamente, de forma **inter-combinada** hacia el exterior, entre individuos y colectividades, y con todos los seres de la realidad natural y cósmica, y de forma **intra-combinada** hacia el interior de cada ser de la realidad, asumiendo que no existe separación alguna entre lo interno y lo externo...” (Arispe/Mazorca/Rivera 2007:30).

Con eso nos acercamos, en cierto punto, al concepto de la relación del “Yo” hacia el mundo. Esa idea es que con el “Yo” aparece el “no-Yo”, que es el mundo, y también se ve lo cultural en el interior del ser humano, y de ahí aparecen las interrelaciones y los cambios.

Metodología del diálogo transcultural

Partiendo de esto, voy a citar a un autor no-latino –Waldenfels–, que propone el diálogo como metodología de la conversación, y la desarrolla a manera de organización de campos de conversaciones. A partir del modelo del diálogo, propone una conversación de intercambio (*Wechselrede*), en la cual los pensamientos de los participantes interactúan a manera de interdependencia entre lo propio y lo extraño. Es la interdependencia entre los hablantes la que produce un acontecimiento “responsivo” (*responsives Geschehen*) y permite aparecer una polifonía del diálogo. Lo propio y lo extraño o, en otras palabras, los sujetos en conjunto, producen su subjetividad. “Una subjetividad, que se sumerge en una esfera de Intersubjetividad, se sumerge en una *Gestalt* (configuración) diferente” (Waldenfels 1998/1990:75, trad. aut.).

De ahí que una pedagogía transcultural toma en cuenta los procesos de cada ser humano en conjunto con los demás y abre un espacio para el diálogo entre todos, para que sean capaces de descubrir e investigar sus mundos sociales, culturales, del medio ambiente, de las materias, del arte. En la pedagogía, la relación vis-à-vis es lo más importante y una educación a nivel nacional tendría que considerarla. Es más, todo depende de las capacitaciones de los maestros. Por eso, las universidades con asignaturas, módulos o carreras que consideren distintas lenguas, conocimientos, visiones, formas de aprender y que permitan a los partici-

pantes investigar sus temas, podrían dar una gran riqueza al país.

De lo contrario, la educación queda con la imagen y la construcción de procesos de exclusión y una educación bilingüe estatal, como programa nacional que no va a cambiar y no puede cambiar estos procesos de exclusión; requiere la seria reflexión sobre la dinámica entre Trans- e Intraculturalidades para incluirla en la educación formal. El idioma es una pequeña parte; los prejuicios y las experiencias de exclusión en la vida diaria tienen más valor.

Sensibilidad Política

Quiero terminar con la narración en una de las entrevistas biográficas que he hecho:

Eugenia nació en Santiago; su padre es medio-mapuche y su madre chilena. Los dos hablan español y viven en un buen sector de la ciudad. A veces la niña en la escuela reconoció que tiene un apellido raro; en el espejo de sus amigos, sus pequeños ojos abiertos, sin decir nada, le parecían un tanto extraños. Eugenia tenía muchos amigos, no sentía nada de discriminación. Pero de repente, un maestro habló sobre los pueblos autóctonos de Chile y dijo que especialmente los Mapuche son tontos, feos y muy flojos; de pronto empieza a reír y dice: “¡Ojalá que aquí no haya ningún Mapuche!” Y ella –sin saber porqué– inmediatamente levantó su mano y dijo que sí: “Yo soy Mapuche”. Él se rió y dijo que todo era broma, nada más. Pero, de ahí en adelante, sus amigos la trataron raro.

Hoy trabaja en una organización Mapuche, ya ha participado en un congreso en Europa, aprendió el idioma y su autodefinición es ser mapuche.

Bibliografía:

Arizpe, B. Sergio/ Mazorca, I. Graciela/ Rivera, M. Maya (2007): Dicotomías étnicas y filosóficas en la lucha por al descolonización. En: en Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 6, No 18: Identidad Latinoamericana

Bartolomé, Miguel Alberto (2006): Procesos Interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México, D.F.: Siglo XXI.

Giebler, Cornelia (1997/2007): El extrañamiento del otro: Las dificultades del diálogo intercultural. Reflexiones teóricas y prácticas sobre la actuación profesional en la realidad social. En: BABEL, N°. 1, Revista de Psicología, Santiago de Chile.

Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, Hamburg: Argument.

Mato, Daniel (2005): “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible.” Revista Yachaykuna, Instituto Científico de las Culturas Indígenas y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE, Caracas. Disponible en: http://www.globalcult.org.ve/pub/pub_mato.html

Medina, Javier (Hg), (2001): Summa Qamaña: la comprensión indígena de la buena vida. La Paz

Mignolo, Walter (2007/2005) La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa editorial.

Ortiz Fernandez, Fernando (1973/1940): Contrapunteo cubano del tabaco y azúcar. Barcelona.

Stavenhagen, Rodolfo (2001/1990): La cuestión étnica. México D.F.

Waldenfels, Bernhard (1998/1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Zapata, Claudia (2007): “Cultura, diferencia, otredad y diversidad. Apuntes para discutir la cuestión indígena contemporánea.” En: Herceg, José Santos (ed.) Integración e Interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina. Colección del Instituto de estudios avanzados, Universidad de Santiago, Chile.

Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel **Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena**

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en México, encuentra sus antecedentes en 1996, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) convocaron a desarrollar un proceso conjunto de análisis y reconocimiento de la educación indígena. En dicha reunión, establecieron estrategias, metas y compromisos entre autoridades federales, estatales y comunidades indígenas, basados en el modelo intercultural bilingüe, para ofrecer una educación que satisficiera, ahora sí, las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y los niños indígenas, de modo tal que se cubrieran los estándares de calidad, equidad y pertinencia.

De dicha reunión se publicaron dos documentos rectores, el primero, “Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas”, publicado en 1996 y el segundo, “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los

niños indígenas”, publicado en 1999. Este último documento lo plantearon las autoridades como un modo de avanzar en el proceso de discusión y análisis sobre la factibilidad y pertinencia de una educación intercultural bilingüe, y como un modo de continuar la construcción de respuestas educativas pertinentes a las características, circunstancias y necesidades que presentaban las niñas y los niños indígenas en cada estado, municipio, comunidad, centro educativo y aula.

Pese a ese esfuerzo, el trabajo educativo por esa línea no se continuó en el resto del sexenio gubernamental de Ernesto Zedillo, como una manera de configurar una postura oficial ante el levantamiento armado zapatista. Fue hasta el año 2000 que, entonces, con el ingreso de Fox a la presidencia y una intención política de congraciarse con las comunidades indígenas, se retoma oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe como modelo educativo para la atención a los grupos indígenas desde la DGEI.

Un año después y con este mismo impulso, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) como una instancia educativa independiente de la DGEI. Su objetivo no fue plantear ya la interculturalidad como un modelo educativo exclusivo de las escuelas indígenas, sino ofrecerla también para toda la población. La medida que tomó la CGEIB para educar en la interculturalidad a todos fue el proceso de “interculturalización” del currículo de toda la educación básica, así como la “interculturalización” de la educación media superior y superior.

Esta interculturalización anhelada por la CGEIB implicó sugerir al programa educativo nacional, formas y espacios para tratar los contenidos propios de la educación intercultural en todas las aulas, proporcionando, a la par, material educativo adecuado para ello. Las bibliotecas de aulas cuentan, en este sentido, con una colección de textos que promueven la interculturalidad a través de distintas estrategias editoriales y didácticas.

En la actualidad, entonces, se tienen dos instancias gubernamentales que defienden un mismo modelo educativo: la DGEI lo hace a nivel básico en escuelas primarias indígenas y la CGEIB lo hace a todos los demás niveles en escuelas indígenas y no indígenas. Una vez oficializado, el modelo ha migrado a otras instancias gubernamentales que hacen trabajo educativo con poblaciones específicas, como la migrante. El Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) y el Programa para Niños Migrantes (PRONIM) son ejemplo de ese caso. Desde entonces, pues, se han proliferado las propuestas oficiales para “interculturalizar” la educación mexicana.

El trabajo que exponemos aquí parte de una crítica al concepto de interculturalidad y por consiguiente a la inten-

ción oficial de educar “interculturalmente”. Con el fin de esta presentación, hemos agrupado en cinco algunos desaciertos visibles de la educación intercultural. Nos referimos a un desacierto de posición que marca la acción política, desaciertos conceptuales que no permiten entender la diferencia y la desigualdad, un error metodológico que impide reconocer la posición propia de los diversos, y, por lo anterior, una equivocación principal en las políticas públicas que impacta en una historia de fracasos educativos en México. Finalmente presentamos una estrategia educativa alternativa realizada entre indígenas wixáritari y mestizos.

I. Primero: Apostar por la igualdad de oportunidades

O más bien, el problema es inclinarse por la igualdad de oportunidades y no por la igualdad radical. La igualdad se define desde dos principios: la igualdad de oportunidades o de acceso y la igualdad de condiciones o de distribución. La primera es más fácilmente aceptada por las políticas oficiales. Sin ir muy lejos, la igualdad de oportunidades en México genera el nombre de uno de los programas principales del gobierno que tiene como objetivo conseguir acceso a los beneficios públicos. La Secretaría de Educación Pública hace suya la función de igualar la sociedad: “Un país democrático no puede admitir la falta de equidad, y menos en la educación que es el medio por excelencia para promover la igualdad” (Programa Sectorial de Educación: s/p).

Sin embargo, el orden político-social se construye sobre la base de la distribución de los recursos y no por el acceso, y por lo tanto, la igualdad como distribución de la acción es previa a la política y no puede crearse por medios políticos, sino sólo en la igualdad de condiciones. En otras palabras, la igualdad que conocemos, en el mejor de los casos, es de oportunidades y pretende garantizar la igualdad de acceso más no de distribución ni de condiciones.

Ya Toqueville en el siglo XIX, temía los efectos de la euforia democrática y desconfiaba de la igualdad de oportunidades que se pregona desde el poder, porque veía que la igualdad en estos términos es sólo un espejismo de la democracia. En otras palabras, una democracia que busca nivelar la sociedad a partir de la igualdad de oportunidades es una ficción porque sabemos bien que mientras no exista la igualdad en la distribución de recursos, las oportunidades de escolaridad, de trabajo, de consumo, de ocio, de participación en el espacio político, no son accesibles a todos por igual.

La educación intercultural oficial parece seguir la misma dirección: transmite que el sujeto individual, con capacitación para el trabajo moderno, tendrá mejores oportunidades para el ascenso social. Esta estrategia espera que todos y uno por uno sean absorbidos por el sistema económico y

que la diversidad se esfume en el mercado, para que no sea más un obstáculo para la modernidad y el funcionamiento social.

La igualdad en estos términos es una ilusión que daña la convivencia social, acaba con la política y finalmente no garantiza la igualdad.

II. Segundo: Concebir la diferencia como natural y no discursiva (y relacionado, poner en el centro la cultura y no la política).

“Nosotros no somos mexicanos” (Corona Berkin, 2007), señala un profesor wixárika, originario de uno de los 64 pueblos indígenas que habitan el territorio mexicano. Su declaración, hecha en un contexto educativo, hace eco con la del líder lakota, que en conferencia de prensa en Washington declaró “ya no somos ciudadanos de Estados Unidos de Norteamérica” (Público-Milenio, 2008:14), mientras quemaba su pasaporte y reforzaba su posición.

Podemos ver, en ambos casos, que la identidad étnica a la que se remiten tiene que ver con una forma propia de nombrarse y con su relación con la nación dominante que los contiene. Mientras los indígenas mexicanos establecen su distancia con la narración de nación que define su existencia en un pasado mestizo común que les es ajeno, los indígenas estadounidenses se deslindan de la nación por el abandono en materia de salud, educación, vivienda y desempleo al que están sometidos. Sin embargo, también los lakota denuncian su invisibilidad en EUA y reclaman su propia lengua y rituales: “Aquí el racismo es más sofisticado y nos convencer del modelo americano” (Público-Milenio:14), completa el líder indígena. Ambos pueblos indígenas construyen sus diferencias frente a una cultura nacional que se presume abarcadora y superior y que no los reconoce con su propia cultura.

Desde una posición ingenua, se podría pensar que la discriminación surge de unas diferencias particulares que son raciales, culturales o históricas. De hecho, los multiculturalistas (que tienen el mérito de reaccionar contra la homogeneización del mundo), reclaman tolerancia y visibilidad para los que son “naturalmente” diferentes. Nuestro argumento es que si no se conoce el proceso en el que se etiquetó al otro, no se llega al origen de la discriminación. No es porque se es diferente que se le discrimina, sino al revés, porque se le discrimina, su nombre étnico adquiere características negativas y racistas.

Por lo tanto, es un asunto de política y no de fijar la atención en la cultura. No se trata de reconocer la diferencia y hasta aceptarla para llegar a un consenso en un diálogo racional. Esta propuesta ya excluye lo indecible en términos del sistema nacional, no permite nombrarse a sí

mismo, no reconoce el conflicto ni los desacuerdos con el sistema mismo.

III. Tercero: No reconocer el dinamismo de las identidades desde su propia voz

Poco sabemos del proceso identitario propio del indígena. Sin embargo, podemos distinguir también dos procedimientos propios.

1) Observamos que, a diferencia del nombre “correcto” que es abstracto y descontextualizado, el indígena se nombra a sí mismo en el acto concreto, en un momento histórico. Así llevar la cultura, como ellos mismos señalan, apunta a una manera de ser; a una historia continua, con origen en sus antepasados y presente, de forma actualizada, el día de hoy.

De acuerdo a las necesidades (y deseos), se negocian elementos nuevos y se integran para satisfacer su identidad étnica en un momento histórico. Lo que significa que la etnicidad no es fija y terminada, cambia con la situación histórica y puede o no coincidir con otros grupos sociales.

2) Sin embargo, a lo que sí suscriben es a su lengua y territorio. Las luchas por la tierra han contribuido al resurgimiento de la identidad indígena. “No somos zona-centro; somos tzeltales”, declara un indígena chiapaneco al reclamar sus tierras originarias. La lucha por la tierra ha pasado del terreno de los derechos agrarios al de los derechos indígenas. De esta manera no es sólo una declaración estratégica de identidad, sino una lucha por la tierra que reformula la manera en que se entienden ellos mismos, un indicador de que su propia identidad étnica se construye y reconstruye a la luz de su experiencia histórica. La afirmación de su identidad étnica y el “nombre incorrecto” que se apropiaron, desafía los marcadores de las políticas nacionales. En Mezcala, Jalisco y en Nicolás Ruiz, Chiapas, la lengua y la vestimenta bordada ya no son particularidades del ser indígena, pero la tierra ancestral se defiende.

Por otro lado, el profesor de cultura de la única secundaria wixárika, considera que el conocimiento occidental es de la misma importancia que el propio y que debe ser enseñado en sus escuelas. Pero señala que los dioses reconocen la esencia de todas las razas y pedirán cuentas en la otra vida en su propia lengua. El profesor de la cultura explica en clase a sus alumnos: “En este mundo podemos creer cualquier cultura, pero cuando me muera y deje mi carne y huesos en esta tierra, los dioses van a preguntar: ¿por qué me hablas de este modo? Yo te di tu lengua”.

De esta manera, la educación intercultural no puede seguir promoviendo una educación que simule tomar en cuenta a los indígenas genéricamente, como en los libros oficiales

de educación intercultural, donde todos los indígenas son idénticos salvo la variable lingüística. Existen indígenas que parten de “esencialismos estratégicos”, otros que se descubren indígenas en su lucha por la tierra, otros más que en el dinamismo de su identidad transforman los códigos y los hacen suyos, convirtiéndolos en mestizos-indígenas. La indigenidad no puede ser definible desde fuera y menos desde particularidades culturales fijas. Es impostergable abrir espacios para la exposición de la voz propia de los múltiples mestizos-indígenas.

IV. Cuarto: Error de no arriesgarse por la igualdad emancipatoria (en educación se llama la igualdad de inteligencias)

El problema que abordamos en este inciso es el hecho de que la educación oficial no cree en la igualdad y se empeña en mantener el mito de que existen dos inteligencias. Una intuitiva y otra razonadora. Para los programas oficiales la primera es inferior a la segunda. El maestro cumple la función de educador de la segunda inteligencia, se supone transmisor de conocimientos, adaptándolos a sus alumnos y confirmando que aprendieron lo que él les enseñó.

Frente a esta pedagogía, el punto de partida emancipador es que todo conocimiento tiene un método. El método se ejerce todos los días cuando hay necesidad de un saber y no hay quien explique. No existe un ser humano que haya encontrado algo sin la explicación de otro. Es el método de la necesidad. Los grandes descubrimientos se han hecho de esta manera. Posteriormente el alumno debe insistir en esa vía y verificar públicamente su inteligencia frente a los otros, de igual inteligencia. Este es el método de la emancipación: que todo ser humano pueda concebir su dignidad de ser humano, sepa la medida de su capacidad intelectual y decida qué hacer con ella.

Por otro lado, la función del libro en el proceso de verificación de la inteligencia tiene un lugar decisivo. El maestro explicador deslegitima el libro revelando lo que “verdaderamente” dice, y enseña jerarquías entre el que sabe y el ignorante. Por el contrario, si se le permite, el alumno se guía por su propio método. El autor indígena con autonomía propondrá otro fragmento de educación nacional. El que busca, encuentra. Puede ser que no encuentre “lo que debe” o lo que busca, pero encontrará algo nuevo, una nueva relación con lo que le interesa. Es el descubrimiento y la práctica de nuestra propia capacidad intelectual la que nos garantiza el único universal político: la igualdad.

V. Quinto: No apostar por los nuevos

La educación no debe jamás considerar el estado presente de la especie humana sino la idea de la humanidad en lo que ella

tiene de mejor. La esencia de la educación es la natalidad.

El fenómeno diario del nacimiento de un nuevo ser plantea el objetivo de la educación. De hecho, se le educa para que en el futuro, este nuevo ser, construya un nuevo mundo, diferente y mejor al que conocemos. El problema surge cuando la educación busca que los jóvenes se sientan “contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos” (Programa Sectorial de Educación:s/p), como pretende el programa sectorial de educación. La crisis en la educación sobreviene cuando se integra a los nuevos al mundo de los viejos y se pretende que aprendan de ellos cómo vivirlo y darle continuidad.

Por otro lado, el pragmatismo que conforman los programas educativos, donde se sustituye el aprender por el hacer, persigue una educación pobre para un mercado laboral de bajas expectativas.

La esperanza en el nuevo tiene que ver con la educación, pero con una educación que medie entre el nuevo y lo viejo. De esta manera, educar en lo que sí sabemos, en cómo ha sido hasta hoy el mundo que compartimos, pero dejar a los nuevos que encuentren nuevas formas de vivir juntos. En otras palabras: Enseñar cómo ha sido el mundo pero no cómo vivirlo.

En este contexto: ¿Es posible la educación intercultural?

El discurso educativo en México ha contribuido a la indefinición propia de los sujetos. La propuesta educativa oficial, si bien se ostenta como única, es un fragmento de discursivo que ha dejado fuera las otras visiones. Dicho discurso se presenta monolítico desde la política educativa oficial. Ha sido una propuesta con variantes moderadas, pero única. Desde el inicio, su objetivo ha sido construir una nación homogénea.

Los indígenas, en esta propuesta, por una parte se ven como obstáculo para la unidad nacional, por lo cual se ha construido una educación paralela y compensatoria para integrarlos al proyecto nacional. Se incorporan algunos contenidos indígenas pero los elementos de inclusión en el concepto educativo del Estado-Nación no son, claramente, los que ellos escogerían si se les consultara. Por otra, lo indígena suele aparecer para nombrar a un grupo genérico, es decir, sin diversidad notoria al interior. Todos los indígenas del país son iguales. Todos opinan lo mismo. Todos hacen lo mismo.

Las estrategias culturales de gran difusión refuerzan esto. Por ejemplo, las políticas editoriales para jóvenes, han mostrado sus límites para fomentar aspectos fundamentales de las relaciones interculturales como son el reconocimiento del otro (en su diversidad), el respeto al otro, el diálogo, los acuerdos, los pactos y la tolerancia.

La oferta editorial mexicana en el rubro de la educación intercultural, en particular, suele adolecer de esto. Aún cuando el discurso Intercultural pretende una innovación en el tipo de relaciones existentes entre los muchos diversos en el país, la manera de abordarlo desde la educación refuerza una relación de poder desigual: la del docente-alumno, con la agravante de que, en los textos interculturales, el docente pertenece a un grupo étnico y el alumno a otro. Se trata, pues, de un discurso que, pudiendo ser nuevo, por plantear la igualdad y el respeto, se invalida al ser puesto en formas viejas, las formas educativas de sometimiento.

¿Cómo podríamos liberarnos de ese peso impositivo?
¿Cómo se podrían crear textos distintos, es decir, no monolíticos sino dialógicos? ¿Cómo hacerle para que no se imponga una de las dos voces, la indígena o la no-indígena, en el planteamiento intercultural pretendido en un texto educativo? ¿Cómo poder negociar el concepto mismo de autoría? ¿Qué acarrea la voz indígena? ¿Y qué implica la voz occidental?

La propuesta entrecultural

En el libro *Entre voces...Fragmentos de educación entre-cultural* (Corona Berkin, 2007), proponemos lo siguiente: el punto de concordancia entre todos estos distintos es el de la convergencia en un espacio público, un espacio común en donde debemos participar. En este espacio común se considerarán tanto la entidad étnica como la entidad política: la entidad étnica nos permite enfatizar nuestras diferencias, la entidad política nos exige hacernos visibles, es decir, exponernos desde lo que somos en la búsqueda de acuerdos con los otros para convivir.

Esta exposición no es absoluta, sino siempre parcial, acorde a lo que es necesario para presentar la propia postura sobre algo. No voy a exponer todo lo que soy; sólo mi derecho a practicar la educación que quiero, por ejemplo. Se expone mi postura religiosa, en todo caso, y nada más. Expongo entre-partes más para ponerlas a discusión con los otros. Por eso se habla de “entrecultural” en vez de “intercultural”, pues se dialoga desde aquellos elementos que exigen un acuerdo.

Lo que se hace necesario para la construcción de este espacio público es comunicarse. No se trata de dominar una misma realidad, ni tener los mismos conocimientos, ni comportarse del mismo modo, ni hacer la misma cosa, sino simplemente saber y poder transmitir lo que soy y lo que quiero, a la par de saber escuchar y dialogar. Este reto comunicativo conlleva el planteamiento de otro tipo de “educación”: una encaminada a reconocer la imagen que uno quiere transmitir de uno mismo, la estrategia, el medio, el contenido, la claridad, la intención, etcétera, y a

partir de ese reconocimiento, vendría la exposición, el diálogo y la transformación.

La tarea de *Entre voces* fue la de construir una biblioteca de textos, que escritos en español y wixárika⁶, mostraran no sólo su diferencia lingüística, sino las formas distintas de nombrarse y nombrar una realidad. Se buscó un espacio en el que los wixáritari, en particular, pudieran nombrarse a sí mismos, como ellos desean, frente a su comunidad y frente a la población mestiza mayoritaria. Este lugar fue un seminario-asamblea dedicado a la construcción de los libros⁷. En él participaron 10 indígenas wixaritari elegidos por la comunidad y 10 profesores mestizos especialistas en los temas educativos. El resultado fueron 10 textos bilingües y desde las dos visiones educativas (wixárika y mestiza) para jóvenes de secundaria. Posteriormente, se editaron en el libro *Entre voces...Fragmentos de educación entre-cultural*.

El intercambio cara a cara entre todos los participantes mostró la necesidad de contextualizar los textos y argumentarlos para la comprensión del grupo distinto. De esta manera, los textos fueron escritos y re-escritos varias veces a partir de las sugerencias de los participantes. Más que proponer un autor para los textos, se intentó que cada grupo aportara la información de fondo para una comprensión más completa de cada visión. De esta manera, los dos grupos discutieron los temas, llegaron a ciertos acuerdos, solucionaron ciertas diferencias y no superaron algunos conflictos. A diferencia de una perspectiva intercultural donde se busca la tolerancia a la diferencia, en este lugar se reconocieron formas de interacción entre indígenas y no indígenas que no siempre fueron armónicas y en pocos casos y frágilmente, dialógicas.

Este trabajo se explica a partir de una intención teórica. El eje que define este proyecto educativo tiene que ver con la forma de enunciar lo propio y desde el lugar propio. Así, se desprende de una reflexión política del lenguaje, donde se señala que la discriminación no surge de la existencia de una diferencia, sino por el contrario, la discriminación y el racismo preceden y definen la diferencia en el proceso de nombrarla. Joan W. Scott (1995) argumenta que la diferencia y las características que se señalan como distintas en las identidades diferentes se producen por la discriminación, un proceso que establece la superioridad, la tipicidad y la universalidad de algunos en términos de la inferioridad, atipicidad o particularidad de otros.

En el caso indígena, desde una posición ingenua, se podría pensar que la discriminación surge de unas diferencias inmanentes que son raciales, culturales, históricas, etc. De hecho, los multiculturalistas, con esta visión, reclaman tolerancia y visibilidad para los que son “naturalmente” diferentes.

⁶ Los wixáritari (plural de wixárika), habitan en los estados de Jalisco, Nayarit, Zacatecas y Durango, organizados en 3 grupos (San Sebastián, Santa Catarina y San Andrés) en un territorio de 4 100 km², de los 90 000 que reclaman como tierras propias. El 3 % son tierras de cultivo, 44% pastizales y el 52% boscoso. Monolingües en wixárika son el 15.5% de los cuales hombres son el 9.9% y mujeres el 20.8%.

Se rigen con un doble sistema político: el que responde a las autoridades tradicionales y el que responde a las leyes estatales y federales mexicanas. Es una práctica común que el sistema de justicia se deje en manos de las autoridades tradicionales “mientras no haya muertos”, en estos casos interviene la procuraduría de justicia del estado. También intervienen en las elecciones estatales y federales mediante el voto individual y secreto.

La población mexicana conoce poco la cultura de este pueblo y más bien reconoce la imagen que los medios masivos han construido. Nuestro proyecto ofrece la expresión propia sobre algunos temas actuales. »

Entre voces es un libro que intenta contribuir al cambio de los términos en que se suele dar el diálogo entre los distintos en el espacio político. Los términos que se busca cambiar son los nombres, esta vez narrados desde la voz de los actores. Es decir, llamarse wixaritari desde su propia concepción de temas como la belleza, la justicia, el trabajo, la salud y su “propia” historia de México. Por otro lado, en esta propuesta también se buscó desplazar la “universalidad” de la epistemología moderna para hacer lugar a una gnoseología múltiple, enmarcada por los nombres con los que se desea ser nombrado y desde una visión propia de los colonizados indígenas y mestizos.

La metodología que se siguió para la ejecución de la autoría del libro es, por mucho, responsable de esta contribución. Nos queda claro que el diálogo entre los diversos autores de *Entre voces* es lo que gestó el espíritu del proyecto editorial. Enseñar a nombrarse, a presentarse, a definirse y a dialogar en el espacio público, solo se puede a partir del mismo ejercicio de hacerlo, generando con ello nuevos procesos y dinámicas de diálogo entrecultural.

La experiencia de *Entre voces* permitió tener claro:

- *La postura de cada voz*
- *Un posicionamiento de todas las voces al mismo nivel*
- *La emulación de un espacio de discusión, tal como el espacio público*
- *La posibilidad de evidenciar el proceso de negociación en la autoría y en el diseño didáctico*

Y no es que la metodología de *Entre voces* sea la única vía para pensar en autorías distintas para la Interculturalidad, pero sí es la muestra de que procesos distintos traen resultados distintos. Lo que urge en el tratamiento de la diversidad es, precisamente, procedimientos distintos. Eso es lo que incita el proyecto de *Entre voces*.

Bibliografía

Corono Berkin, Sarah (2007): *Entre voces. Fragmentos de educación entrecultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pérez Daniel, M. R. (2008): *El Discurso Intercultural en Tres Textos Educativos Mexicanos Contemporáneos: Análisis de las Unidades de Sentido*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Programa Sectorial de Educación, Secretaría de Educación Pública 2007-2012.

Público-Milenio, México D.F., 12 de febrero 2008.

Rancière, Jacques (1995): “Politics, Identification and Subjectivization”, en John Rajchman (ed.), *The Identity in Question*, New York: Routledge.

Scott, Joan W. (1995): “Multiculturalism and the Politics of Identity”, en John Rajchman (ed.), *The Identity in Question*, New York: Routledge.

Sennett, Richard (1980), “Lo que Tocqueville temía”, en *Narcisismo y cultura moderna*, Barcelona: Kairos

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente Catter

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina

1. Escenario de evidencias generales

¿Qué resultados tenemos al cabo de 35 años de implementación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica? Innovación pedagógica, perspectiva intercultural y metodología específica en la enseñanza de lenguas en sociedades multiculturales son sus componentes principales. Es una propuesta pedagógica frente a una realidad educativa rural con alta deserción escolar temprana, bajos rendimientos, repetición de grado y extra-edad, y actualmente también una propuesta para el sector urbano-periférico con creciente población originaria (De la Torre, 2003; Xuño, 2006). La EIB ha contribuido en el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural en marcos legales; la perspectiva intercultural es lineamiento de políticas públicas y contenido transversal en las políticas educativas; la importancia de la enseñanza de lenguas y del desarrollo de competencias básicas es enfoque curricular. Al respecto el movimiento indígena influye en el desarrollo de conceptos, intervenciones y prioridades con respecto a esta modalidad educativa.

¿Nos encontramos frente a un desarrollo educativo paralelo o de subordinación de la EIB al sistema oficial dentro de un marco político caracterizado por la exclusión social en un escenario global de transhumancia multilingüe-cultural, una evidencia creciente en la vida cotidiana? Hasta hace apenas dos décadas se necesitaba dos o tres generaciones para trascender espacios locales, regionales y nacionales. Ahora es muy estrecho hablar solamente de espacios territoriales; sus límites se diluyen debido al flujo migratorio intenso y la comunicación virtual. Las decisiones son más rápidas frente a demandas e ideales de mejorar las condiciones de vida. No sorprende cuando una joven o un joven de 18 años de una comunidad altoandina o amazó-

⁷ Sarah Corona, Rebeca Perez-Daniel, “Towards a Concept of Interculturality Based on Praxis: The Seminar and the Youth Library”, en *Culture, Language and Globalization, International Association for Intercultural Communication Studies*, EUA, Vol. XV:2, 2006.

nica solicita una visa de trabajo o estudio en EE.UU., España u otro país, iniciando así, como muchos otros jóvenes de Latinoamérica, un proceso de transculturalidad y creación de espacios de intercambio de experiencias y transformación de identidad (Welsch, 1996).

Interconexión es una necesidad de información y mantenimiento de relaciones personales, familiares, sociales y políticas.

La EIB tiene en cada país connotaciones específicas. Ellas son un indicador de un proceso de dependencias coyunturales. ¿EBI o EIB? Si bien utilizados con frecuencia indistintamente, ambos términos expresan diferentes momentos de una trayectoria empezada con la educación bilingüe, EB, hace más de medio siglo centrado en la lengua indígena como instrumento de castellanización. El concepto de interculturalidad en EBI marca la diferencia a partir de las experiencias y debates sobre relaciones de exclusión y marginación en las sociedades latinoamericanas multiculturales. La EBI se recrea a sí misma en EIB a través del debate en torno a los DDHH, la profundización en la cosmovisión indígena, el reconocimiento de las ventajas de la competencia multilingüe en el proceso de aprendizaje, así como de la importancia del diálogo intercultural como práctica necesaria para todos los actores sociales de un país multicultural y no solamente válida para un sector social. En este contexto de resignificación, la EIB se encuentra actualmente entre el aula, la esfera pública y política, ahora inmersa en la encrucijada global. Un efecto de su recorrido en los últimos 35 años es su despegue del ámbito meramente áulico y su contribución en la investigación social, en los espacios públicos y la discusión política sobre tolerancia a la diferencia, inclusión social, diálogo entre culturas, participación plural, ciudadanía intercultural, derechos lingüístico-culturales, equidad de género y conservación del medio ambiente. Este importante avance discrepa, sin embargo, con indicadores de retroceso en las tasas de promoción, y de deserción, principalmente de las niñas (Nucinkis, 2005), en regiones coincidentes con el bilingüismo castellano – lengua originaria. Dichas tasas, con probabilidad, son aún más altas si se afina el componente de género y agrega la cantidad de analfabetos por desuso de la competencia lectora en regiones bilingües, quienes quedan sin el merecimiento de ser sujetos de atención, debido a su invisibilidad en las estadísticas (Perfil Sociodemográfico del Perú, 2008). Los rendimientos escolares en escuelas EIB son mejores en materias básicas –lenguaje y matemáticas– en comparación con las escuelas de control, pero aún son insatisfactorias en relación con los promedios nacionales (Rockwell, 1988; Bergmann 1993). De otro lado, en las estadísticas no es visible el desarrollo concomitante de valores y competencias sociales. ¿Se trata de un problema metodológico, de voluntad política, de gestión, de cambio de prioridades del movimiento indígena, como lo sugiere María Quintero para el caso de Ecuador? (Garcés, 2006:

149). Experiencias EIB en el Perú muestran un proceso que se mueve entre innovación pedagógica y tradición educativa en una sociedad con profundos contrastes estructurales: marginación social y cultural y frágil ejercicio de ciudadanía democrática. La EIB se encuentra ante su propio desafío en un mundo globalizado cuyas ventajas indudables contrastan con relaciones de exclusión y estructuras inequitativas y que, dado el caso, también las cimienta.

2. Perspectiva intercultural, lengua y educación: prescripción, tradición e innovación

1) Interculturalidad se entiende básicamente como a) experiencia cotidiana (Fornet-Betancourt, 2001) y reacción natural frente a lo extraño y diferente entre personas o grupos con distintas visiones de entender el mundo y sus relaciones. La calidad de la reacción depende de experiencias y relaciones previas en un momento y lugar determinados, b) meta política orientada a la inclusión social en una sociedad multicultural basada en el ejercicio ciudadano democrático y c) concepto de intervención que promueve la superación de la marginación, discriminación y exclusión social y cultural. En el espacio educativo, una forma clásica de manejar la interculturalidad es el tratamiento de aspectos folclóricos locales y regionales (Trapnell, 2006). La profundización de las relaciones sociales ha conducido a la elaboración de diferentes estrategias denominadas aquí en forma resumida: confrontación, asimilación y comunicación. Ellas no se excluyen sino que pueden coexistir entramadamente en la búsqueda de respuesta a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales de una sociedad multicultural. Dentro de esta perspectiva la identidad cultural es un vector principal. Las tres estrategias parten de una interpretación dual –tradicional/moderno, bien/mal etc.– como explicación de relaciones sociales de exclusión e inequidad. En el marco de contenidos educativos oficiales, la inclusión de elementos locales es una innovación en la elaboración de una imagen positiva y de revaloración de culturas vivas, hasta hace aproximadamente cuatro décadas objetos de estudios antropológicos y lingüísticos, y excluidas de los contenidos escolares oficiales. En una estrategia de confrontación, la propuesta de solución es también dicotómica pero de inversión, donde los contenidos pueden llegar a interpretaciones ideales de formas sociales y políticas de experiencias y del conocimiento histórico-locales. En una estrategia de asimilación, se concilia la legitimación de contenidos oficiales mediante su traducción en la lengua originaria. En una estrategia de complementariedad, se trata de orientar la comunicación entre contenidos del currículo oficial con experiencias y conocimientos del contexto local, a fin de compartir diferentes perspectivas del conocimiento (Dietschy-Scheiterle, 1989).

2) La cultura prescriptiva de aprendizaje es aún predominante en la relación entre innovación pedagógica, basada en la solución de problemas concretos, y formas tradicionales educativas, orientadas principalmente en la enseñanza frontal y memorización de contenidos ajenos al mundo de las experiencias de los niños y niñas. Las propuestas de la EIB en los discretos límites de un proyecto con apoyo externo de la cooperación internacional se debilitan en la fase de extensión sin apoyo de la cooperación internacional. De esta forma, se entiende la preocupación de muchos maestros cuando dicen: «¿cómo aterrizar (con sostenibilidad) la EIB en el aula desde una perspectiva intercultural?» (Tubino, 2005:3). Existen diversas causas con diferente peso según los países: dependencia coyuntural, débil presencia de una voluntad política de aplicación sostenible con una visión de sociedad que deja sin articular los imaginarios de los diferentes actores sociales, incluidos los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas, deviniendo éstas más en un movimiento cívico político antes que cívico cultural. No extraña que se produzca una cadena consecuente de incoherencias entre los diferentes niveles educativos, proliferación y burocratización centralizada de normas y reglamentos, recortes presupuestarios, inestabilidad de representación institucional, estructuras paralelas, sistemas educativos con reestructuraciones volátiles, y falta de investigación y evaluación adecuadas a los requerimientos de la educación en general. Es, en realidad, el reflejo de los límites de toda propuesta de cambio, en general de desarrollo, si en la sociedad nacional no están claras las condiciones políticas básicas. Dentro de este contexto de inseguridad y falta de continuidad en el espacio EIB, la prescripción curricular – 'el deber ser' – sigue siendo el instrumento funcional de enseñanza-aprendizaje y el documento más seguro para muchos maestros ante la fiscalización de inspectores formados principalmente para la burocracia. Existen procesos de descentralización y desconcentración institucional favorables a la EIB. La respuesta regional respecto de su proyecto educativo y de la superación del aspecto prescriptivo del aprendizaje, y de qué forma lo supera, todavía está en suspenso. La idea de un currículo propio, tema central en diversos proyectos (Valiente, Küper, 1996), fue eje de discusión en el VIII Congreso Nacional de EIB realizado en Ayacucho en febrero de 2009.

3) La escuela es una cesura en el proceso de socialización indígena, que no logra construir una relación entre la orientación práctica del aprendizaje indígena y la prescripción escolar. Ella funciona principalmente como una empresa de reglamentos que deben ser aplicados a fin de lograr resultados planificados. Los resultados de la evaluación PISA (PISA, 2001), y de otras similares realizadas en el continente latinoamericano, han trastornado supuestos sobre la calidad de la educación. La redefinición de con-

ceptos sobre estándares en el rendimiento y desarrollo de competencias, entendidas éstas como la capacidad de poder actuar antes que la demostración de mucha información, es una de las consecuencias en diversos procesos de reforma educativa de países participantes en las evaluaciones. La pregunta ¿qué hago con lo que sé? está llevando a nuevos planteamientos acerca del rol de la educación y del docente. La resistencia de muchos padres de familia a la EIB es un resultado, entre otros, de su poco ejercicio de participación en el proceso educativo de sus hijas e hijos – efecto de una práctica ciudadana frágil –, así como de su desconfianza hacia una propuesta innovadora, con la cual simpatizan, pero que a sus ojos la promoción del aprendizaje en lengua originaria y en castellano no es apoyada sosteniblemente por las instituciones políticas y educativas. La escuela es considerada como una oportunidad de aprendizaje de nuevos conocimientos y de mejoramiento de las condiciones de vida. En este proceso, entre el insuficiente apoyo institucional y político y la práctica de una innovación pedagógica, diversos padres de familia se sienten frustrados por doble vía: por un lado, por un sistema de educación con contenidos ajenos al mundo de sus experiencias, pero con míticas promesas de superación económica y social y, por otro lado, por la EIB con ideas innovadoras engendradas en la misma cultura prescriptiva del sistema educativo, utilizadas coyunturalmente y luego abortadas por el mismo, que no se deja filtrar estructuralmente.

4) Los procesos de aprendizaje y expectativas indígenas son, en el mejor de los casos, insumos del currículo oficial. ¿Cómo se puede elaborar un currículo que integre capacidades, conocimientos y experiencias del mundo de los niños, niñas y adolescentes indígenas y los articule con objetivos e intereses de la familia y la comunidad dentro de un contexto social global? En base a un estudio sobre el conocimiento del mundo que poseen niños y niñas alemanes de siete años de edad y de diferentes estratos sociales, se elaboró un catálogo de lo que saben y pueden a esta edad (Elschenbroich, 2002). El resultado fue una lista de 70 capacidades derivadas de su experiencia con el mundo: percepciones, valores, habilidades, medio ambiente, sentimientos, emociones, conceptos, el sentido de cambio de las cosas y situaciones. El frecuente “por qué de las cosas” se suma como un indicador de curiosidad natural y del deseo de conocer el orden del mundo, entendido éste como un espacio inagotable de hallazgos, en el cual es preciso saber entenderlo, ubicarse y poder actuar en él. Resultados de estudios en proyectos de EIB sobre el desarrollo de destrezas –motoras y cognitivas– en el proceso de socialización y aprendizaje de niños y niñas indígenas, son elementos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yáñez del Pozo, 1988; Aikman, 2003). Las habilidades adquiridas en la familia y la comunidad –lengua materna, habilidades cognitivas, afectivas y valores–, y la integra-

ción de capacidades y modos de aprendizaje, se desarrollan desde muy temprana edad y están orientadas a la responsabilidad social. Una profundización de las capacidades sociales y de valores de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas daría muchas luces para el diseño de un currículo basado en una perspectiva pluridimensional del conocimiento y de inclusión de sus experiencias, expectativas, intereses y valores. El concepto global de educación intercultural tiene actualmente todavía una función conciliadora, de mitigación del componente lingüístico-cultural que no lo ignora pero se invisibiliza. La tendencia de homogeneización social aún subyace. Los desarrollos educativos, en mayor o menor grado paralelos, se encuentran en una relación entretejida de subordinación. La EIB alimenta al sistema oficial a través de su incorporación tipo paseo de estructura en estructura. El sistema oficial toma aquello que le sirve, contradiciendo sus propias leyes, normas y reglamentos. Existe una retórica política de inclusión social visible en normas y leyes, pero de exclusión real en la práctica cotidiana e invisible en estadísticas oficiales. En otras palabras, nos encontramos frente a una política sutil de encubrimiento. Desmantelamiento, reestructuraciones institucionales y/o la falta de sostenibilidad en la aplicación de políticas favorables a la EIB contribuyen a la resistencia de muchos padres de familia frente a esta modalidad educativa. El enfoque EIB de entender el mundo como un espacio de y para todos es elocuente y tentador; constituye una base susceptible de desarrollo de perspectivas abiertas de tolerancia a la diferencia y al planteamiento de los temas globales, con prácticas de aprendizaje en base a la experiencia desde los niveles escolares básicos.

5) El uso de la lengua originaria como instrumento de aprendizaje se ha quedado en los niveles educativos básicos. Tampoco está consolidado el aprendizaje sistemático del castellano como segunda lengua. Existen dos modelos básicos de manejo de las lenguas: a) uso instrumental de la lengua originaria para la castellanización (modelo de transición substractivo) y b) uso de las lenguas como instrumentos y objetos de estudio (modelo de mantenimiento) (von Gleich, 1989). Actualmente existen diversas estrategias del manejo del modelo de mantenimiento, como, por ejemplo, la de contextualización –interpretación de contenidos elaborados en castellano y su traducción en lengua originaria– aplicada en Nicaragua (Mora, 2005; Barboza, 2007). En qué lengua, qué y cómo se manejan las lenguas en relación con los contenidos de aprendizaje son preguntas clave desde una perspectiva intercultural. Existen dos corrientes: a) traducción en la lengua originaria de los contenidos oficiales, elaborados previamente en castellano, b) selección de contenidos de la cultura indígena bajo el criterio de contraste (modelo dual), de confirmación de contenidos oficiales (modelo asimilacionista) y de complementariedad entre diversas perspectivas del conocimiento

(modelo comunicativo). En un estudio (Otto, 1993) en base a una encuesta aplicada a estudiantes indígenas de escuela primaria y secundaria en zonas bilingües y urbanas de Ecuador, se destaca una fuerte simpatía por cuentos y leyendas escritos en quichua y aceptación de que temas como la reciprocidad, la historia local y técnica agrícola sean tratados en quichua. Estos mismos estudiantes son conscientes de la utilidad del castellano como lengua común en la adquisición de nuevos conocimientos. Es decir, para los niños y jóvenes entrevistados, el mundo no está estructurado en contenidos o en temas indígenas e hispanos, sino que lo ven como una globalidad con necesidades.

6) Los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas son provocados ante la amenaza de invasión territorial y destrucción de las condiciones básicas vitales. La demanda de recursos naturales y minerales para la exportación según los acuerdos del libre comercio y de los intereses de los países importadores afectan la existencia de etnias, comunidades y diversos grupos indígenas asentados en dichos territorios por costumbres ancestrales y legitimados por la legislación actual. La lucha por el territorio concentra la atención principal. Los temas sociales, entre ellos el de educación, se quedan bajo la influencia de la corriente oficial centralizada. Los esfuerzos de la EIB corren el peligro de convertirse en un refugio que se mueve entre el aislamiento de experiencias, treguas de intercambio de experiencias a través de redes, encuentros y congresos, así como acuerdos oficiales con propósitos inmediatos. En el octavo congreso nacional de EIB realizado en Ayacucho en febrero de 2009, una de las preguntas en el debate fue *“¿qué hacer para que la EIB se convierta en un movimiento para mejorar la calidad educativa?”*

El concepto de calidad educativa es visto desde diferentes perspectivas. Su aplicación en la práctica depende de las prioridades en las respectivas sociedades. ¿Qué significa calidad educativa para los pueblos indígenas? En la Consulta Nacional realizada en Ecuador con apoyo de UNESCO en 1992 (García, 1992), uno de los resultados más importantes fue el vínculo de la calidad de la educación con el concepto de interculturalidad, así como la importancia de la adecuación de la investigación científica a las necesidades de la población indígena dentro de una pedagogía que reconoce la pluriculturalidad del país. Los resultados de la Consulta Nacional fueron elementos para el proceso de reforma curricular nacional; los problemas específicos de la EIB quedaron en segundo plano.

3. Reflexiones

El proceso de EIB, primariamente con un carácter compensatorio en la nivelación de déficits de niños indígenas del sector rural y urbano-marginal con creciente población

originaria, pone al descubierto un problema eminentemente político a través de la complejidad de un sistema educativo que no puede ser resuelto dentro de límites escolares. Los avances de la EIB indican la necesidad de una política macro con una clara visión de sociedad, pero, sobre todo, de una voluntad política sostenible de aplicación. La EIB se encuentra actualmente en una fase de transición entre tradición e innovación. La redefinición de sus metas, tomando en cuenta el potencial acumulado de sus experiencias en relación con los avances de la pedagogía moderna y los principios del movimiento indígena, los avances de la ciencia y la tecnología, las técnicas modernas de la información y las demandas de los temas globales implica:

a) desde el movimiento indígena, articular la confianza en el valor agregado de sus propias capacidades lingüístico-socioculturales y políticas en la elaboración de un sistema formal educativo que refleje sus intereses, expectativas, experiencias y conocimientos;

b) desde la sociedad en general, el reconocimiento y respeto a su diversidad cultural en la creación coherente de objetivos de una educación formal, dentro de una visión de sociedad incluyente y expresada en los diferentes espacios públicos y de la vida cotidiana de una sociedad multicultural moderna democrática;

c) desde la cooperación internacional, contribuir en este desarrollo con el fortalecimiento de la EIB como parte del sistema educativo, a través del fortalecimiento de contenidos transversales, capacidades políticas e institucionales y liderazgos locales.

En la encrucijada global, las experiencias de EIB acumuladas constituyen un elemento de despegue del ámbito meramente educativo-experimental y de su participación en los ámbitos públicos y políticos. Es un paso importante en un proceso emancipatorio de su subordinación al sistema oficial, hacia una visión de sociedad inclusiva en un contexto de reflexión, discusión, intercambio de experiencias y producción de conocimientos a partir del espacio de las vivencias, así como de organizarlo y transformarlo.

Bibliografía

Aikman, Sheila (2003): *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Serie Lengua y Sociedad, 19.

Barboza, Leyla (2007): "Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria". En: *Pueblos Indígenas y Educación*, N°. 59. Quito: Ediciones Abya Yala, GTZ, pp. 79-88.

Bergmann, Herbert (1993): "Breve análisis de las investigaciones sobre el rendimiento escolar en escuelas experimentales y de control de la educación bilingüe intercultural Ecuador." En: *Pueblos Indígenas y Educación*, N°. 25. Quito: Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya Yala, pp. 23-41.

De la Torre, Luís (2003): "La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos". En: *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, GTZ, pp. 347-358.

Dietschy-Scheiterle, Annette (1989): *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima, Puno: GTZ.

Elschenbroich, Donata (2002): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. Berlin: Goldmann Verlag.

Fornet-Betancourt, Raúl (2001): "Filosofía e Interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica". En: Heise, María (ed.) (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación, pp. 63-73.

Garcés V., Fernando (2006): "La EIB en Ecuador". En: Luís Enrique López, Rojas, Carlos (eds.): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural editores, pp. 111-183.

García, Arvelio (1992): "La educación bilingüe intercultural en la consulta nacional de educación Siglo XXI. En: *Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 23. Quito: Ediciones Abya Yala, GTZ, pp. 25-32.

Gleich, Uta von (1989): *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: GTZ.

Mora Núñez, Dionisio/ Gutiérrez Colindres, Perla (2005): "La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva." En: *Revista Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 56. Quito: Abya Yala, GTZ, pp. 74-87.

Nucinkis, Nicole (2005): "La EIB en Bolivia". En: Luís Enrique López/ Rojas, Carlos (eds.): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, pp. 25-110.

Otto, Monika (1993): "La educación bilingüe intercultural

ral y el interés de la juventud indígena: Una encuesta entre alumnos de cuatro escuelas primarias del Proyecto EBI y cuatro colegios en diversas regiones andinas del Ecuador". En: Pueblos Indígenas y Educación. N°. 27-28. Quito: Abya Yala, GTZ, pp. 67-110.

Perfil Sociodemográfico del Perú (2008): Censos 2007. XI de población – VI de vivienda. Lima: Instituto Nacional de Estadística, INEI. Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, PNUD.

PISA 2000 (2001): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium (eds.). Opladen: Leske+Budrich.

Rockwell, Elsie/ Mercado, Ruth/ Muñoz, Héctor/ Pellicier, Dora/ Quiroz, Rafael (1988): Educación Bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas. Lima: Edición Rosario Rey de Castro.

Trapnell, Lucy/Neira, Eloy (2006): "La EIB en el Perú". En: López, Luis Enrique López, Rojas, Carlos (eds.): La EIB en América Latina bajo examen. La Paz: Banco Mundial, GTZ, pp. 253-366.

Tubino, Fidel (2005): Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano. Documento de trabajo. Lima.

Valiente Catter, Teresa/ Quispe, Esteban (1992): "Interculturalidad y vida cotidiana". En: Pueblos Indígenas y Educación. N°. 21. Quito: Edición Abya Yala - P.EBI (GTZ-MEC), pp. 79-96.

Valiente Catter, Teresa/ Küper, Wolfgang (1996): Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990 – 1993). Rosdorf: GTZ.

XuxoYapuchura, Moisés (2006): "Hacia una educación intercultural en áreas urbanas." En: Revista Pueblos Indígenas y Educación. N°. 59. Quito: Abya Yala, GTZ, pp. 65-78.

Welsch, Wolfgang (1996): "Transculturality – the Puzzling Form of Cultures today." En: Featherstone, Mike and Lash, Scott (eds): Space of Culture. London: Sage, pp.194-213.

Yáñez del Pozo, José (1988): Socialización Indígena entre los quichuas del Noroeste andino. Continuidad indígena y aprendizaje comunitario. Quito: Informe de trabajo presentado al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

Utta von Gleich

La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural: La Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística

La revitalización lingüística y cultural se relaciona con el tema del grupo de investigación "*E pluribus unum?*" en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad de Bielefeld, por su interés común de crear y mejorar condiciones de convivencia entre *diferentes* en un mundo globalizado. Conservar y cultivar lo *propio*, conocer y respetar *al otro*, adoptar nuevas prácticas, conocimientos y saberes para sobrevivir pacíficamente en un mundo estrecho y amplio al mismo tiempo. Practicar la convivencia intercultural en procesos de transculturalización, sin considerar la dimensión comunicativa en contextos multilingües, no es posible. Lamentablemente, por falta de espacio, no podemos tratar aquí todos los aspectos del multilingüismo societal e individual, ni valorar los numerosos esfuerzos para rescatar las lenguas y culturas indígenas de América Latina. Nos limitaremos a presentar una innovadora estrategia institucional ante el telón de fondo de las lenguas indígenas amenazadas de América Latina que sobreviven en contactos conflictivos con las lenguas mayoritarias y corren el riesgo de desaparecer. La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural, ofrecida por el Fondo Indígena en su programa diversificado de postgrados, es una iniciativa valiosa para contrarrestar este proceso.

1. La creciente pérdida de lenguas indígenas y el porqué de la recuperación

La reciente preocupación por la desaparición global de lenguas (minoritarias) en el mundo llama la atención no sólo de lingüistas, sino también de instituciones nacionales e internacionales de cooperación.

Todavía existen alrededor de 6500 idiomas a nivel mundial; de ellos más de 500 en América. Se estima que, dentro de cien años, más del 75% habrán desaparecido o, más concretamente, cada dos semanas se pierde una lengua (Brenzinger 2002, Crystal 2000). De ahí se explican los esfuerzos y gestos de solidaridad internacional durante la reunión de la UNESCO en París en 1992, en el quinto centenario del llamado *encuentro de las culturas* en América, tal como la elaboración de un *libro rojo de lenguas amenazadas* hasta crear en 2003 el *Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages* (UNESCO 2003). Sin duda, la documentación más actualizada de la sobrevivencia de pueblos y lenguas indígenas en América Latina y el Caribe es el proyecto *Atlas sociolingüístico de América Latina y el Caribe* (Sichra 2009).

Empecemos con algunas preguntas clave:

¿Qué perdemos –la humanidad– con la desaparición de una lengua?

Cuando se pierde una lengua se olvidan conocimientos tecnológicos y ecológicos, información sobre recursos de bosques, minerales, farmacopea y médicos, vinculados al conocimiento de las lenguas, como saberes en general y como formas de convivir con el medio ambiente de manera sostenible. Se pierden, así mismo, elementos cognitivos fundamentales de las taxonomías, la cosmovisión y cosmología; también se pierden las artes verbales, tradiciones orales e historia.

¿Qué pierde el individuo?

El individuo pierde con su lengua materna un elemento esencial de su identidad cultural, su medio de comunicación y cognición natural dentro de su comunidad o etnia y su patria emocional⁸.

¿Por qué se pierde?

Sabemos que el abandono de la lengua materna ocurre en la mayoría de los casos por presión social en contextos multilingües, cuando se le niega el prestigio, el valor comunicativo a la lengua minorizada, hasta el punto que los mismos hablantes interiorizan estas valoraciones. Estos prejuicios conducen a la negación de su identidad lingüística cultural. Muchos hablantes pasan forzosamente por la fase de alternancia de código, fases de bilingüismo transitorio hacia el abandono de la propia lengua (indígena).

Los gobiernos nacionales generalmente no implementan, mediante políticas lingüísticas coherentes, los derechos de los pueblos indígenas garantizados en sus constituciones y en convenciones internacionales ratificados por sus parlamentos (cf. Barié 2004). Otro aspecto –que no se va a profundizar en esta contribución– es la desaparición de un idioma por disminución demográfica causada por epidemias o intervenciones bélicas.

¿Quiénes y cómo se pueden frenar estos procesos, revertirlos y finalmente revitalizar las lenguas para poder cumplir su rol comunicativo en un mundo globalizado multilingüe y diverso?

Son, en primer lugar, los hablantes mismos de las lenguas amenazadas.

Esta convicción comparten destacados lingüistas (Fishman 1991, Flores Farfán 2007 y otros). Por consiguiente, el liderazgo indígena debe intensificar y motivar el uso de la lengua indígena en la vida cotidiana en su propia comunidad lingüística y buscar nuevos espacios públicos. Para lograr eso, necesitan el reconocimiento, el apoyo y el respeto de los no-indígenas de la sociedad mayoritaria a nivel local, regional y nacional. La expresión concreta del reconocimiento de las lenguas indígenas son políticas lin-

güísticas de empoderamiento con lineamientos legales para la implementación en los distintos espacios sociales del país.

Instituciones académicas nacionales e internacionales, con sus especialistas en Lingüística, Antropología, Educación, Comunicación y materias afines, deberían apoyar estas iniciativas (ONU, OEI, OIT, Derechos Humanos, UNESCO, UNICEF etc.). Finalmente, si los donantes nacionales e internacionales quieren cumplir realmente con los reglamentos institucionales de protección de los pueblos indígenas y con los convenios y la Declaración de Las Naciones Unidas de 2007 sobre los derechos de los pueblos indígenas, ellos deben financiar la capacitación de especialistas indígenas, campañas de promoción lingüística, la documentación multimedia de las lenguas, desarrollo y estandarización de lenguas indígenas para uso en los medios de comunicación masiva y otros espacios. Los pueblos indígenas amenazados no disponen de fondos financieros para cumplir con estas tareas. Se necesita un liderazgo indígena capacitado en revitalización lingüística y cultural. Como consecuencia, ésta es la fundamentación de la iniciativa del Fondo Indígena de ofrecer, a través de la Universidad Indígena Intercultural, el nuevo postgrado de revitalización lingüística y cultural.

2. La Universidad Indígena Intercultural (UII)

El acceso de los pueblos indígenas a una educación superior pertinente sigue siendo muy limitado. Con excepción de la creación de institutos superiores de formación docente en educación bilingüe intercultural para mejorar la calidad educativa (cf. v. Gleich 2008, López 2005, López/Rojas 2006, Nucinkis 2006, Valiente/Küper 1996) y el apoyo de algunas universidades con programas y carreras dirigidas a la población indígena, las ofertas no siempre lograron responder a las necesidades indígenas. Los pocos becados se sentían como minorías toleradas, pero no integradas y, a veces, como estudiantes de segunda categoría; inclusive tenían que aguantar discriminaciones lingüísticas por su habla no estándar del castellano.

De ahí la demanda de una universidad diferente que dé respuesta a sus necesidades con programas académicos sustentados en su propia espiritualidad y cosmovisión. Esto requiere la revalorización y el desarrollo de los saberes propios desde el espacio académico, permitiendo una convivencia intercultural en procesos de investigación-acción en el espíritu de desarrollo con identidad.

La creación del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena FI) coincide con esta coyuntura. Tiene como objetivo principal ser intermediador y facilitador entre organizacio-

⁸ Comunicación personal de un dirigente colombiano en el taller de revitalización lingüística y cultural en Lima, abril de 2009.

nes indígenas, gobiernos nacionales y la cooperación internacional en asuntos esenciales de los pueblos indígenas. El FI, creado en 1992, es el único organismo multilateral de cooperación internacional, especializado en la promoción del autodesarrollo y del reconocimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas (www.fondoindigena.org).

La aspiración de contar con una universidad indígena no es nueva. Los Pueblos Indígenas la exigieron explícitamente desde hace dos décadas. Ya fue un tema prioritario en la primera reunión del FI en Santa Cruz de la Sierra en 1996, en la mesa de concertación de proyectos, donde la suscrita participó como asesora independiente. Siguió casi una década de discusiones, reflexiones y planificaciones para llegar en 2007 a la puesta en marcha de la Universidad Indígena Intercultural (UII).

La UII es una iniciativa regional impulsada por el Fondo Indígena, que tiene el objetivo de “contribuir a la formación de profesionales indígenas cualificados con capacidad de liderazgo, desde un enfoque intercultural, tareas de articulación y toma de decisiones que les permitan incidir política, económica y socialmente en sus respectivas sociedades” (UII-2008 a/b). Es una universidad no convencional, conformada por una Red de Centros Asociados que pueden ser universidades, institutos o centros de investigación en el campo de la educación para los Pueblos Indígenas.

La UII abarca los 22 países miembros y ofrece educación superior participativa, fortaleciendo el encuentro entre organizaciones indígenas y la academia con diplomados,

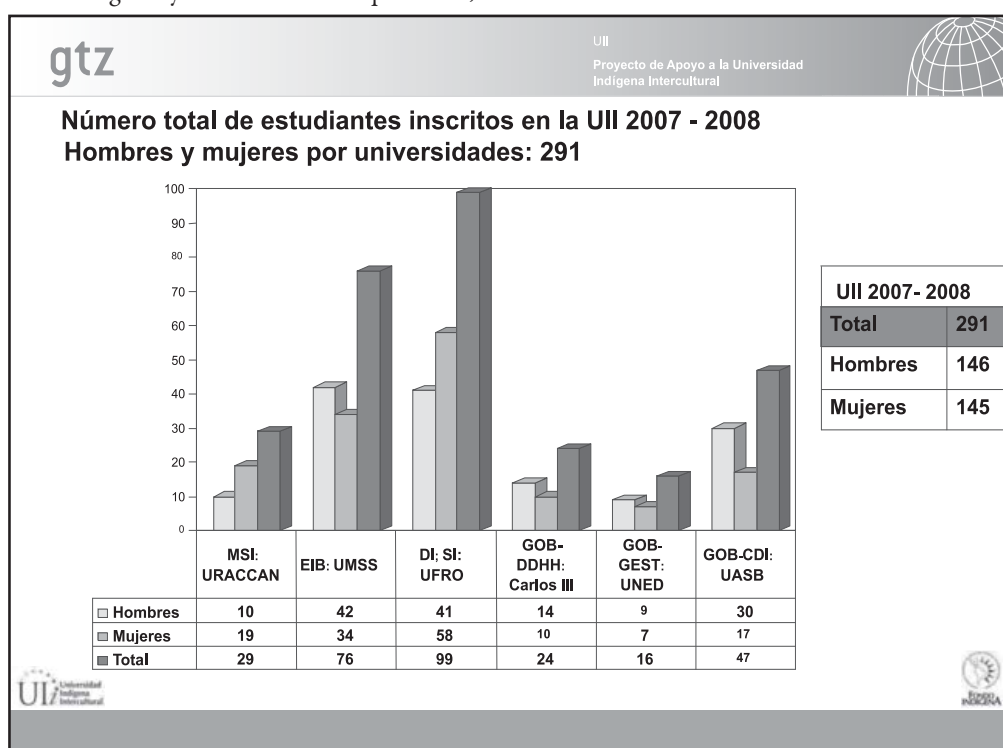
especializaciones y maestrías a líderes y profesionales indígenas y no indígenas, respetando la equidad de género. Tiene un programa de becas: 90 por ciento para indígenas y un 10 por ciento para no-indígenas. Recibe financiamiento de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y de otras agencias para becas y postgrados (Francia, España, Bélgica, Ford Foundation, Brot für die Welt, UNICEF, entre otros).

Cabe destacar que la Cátedra Indígena Itinerante (CI), conformada por un conjunto de sabios y especialistas indígenas, se articula con todos los programas de postgrado de la UII en materia de revitalización cultural. Su eje central es la espiritualidad propia de los Pueblos Indígenas.

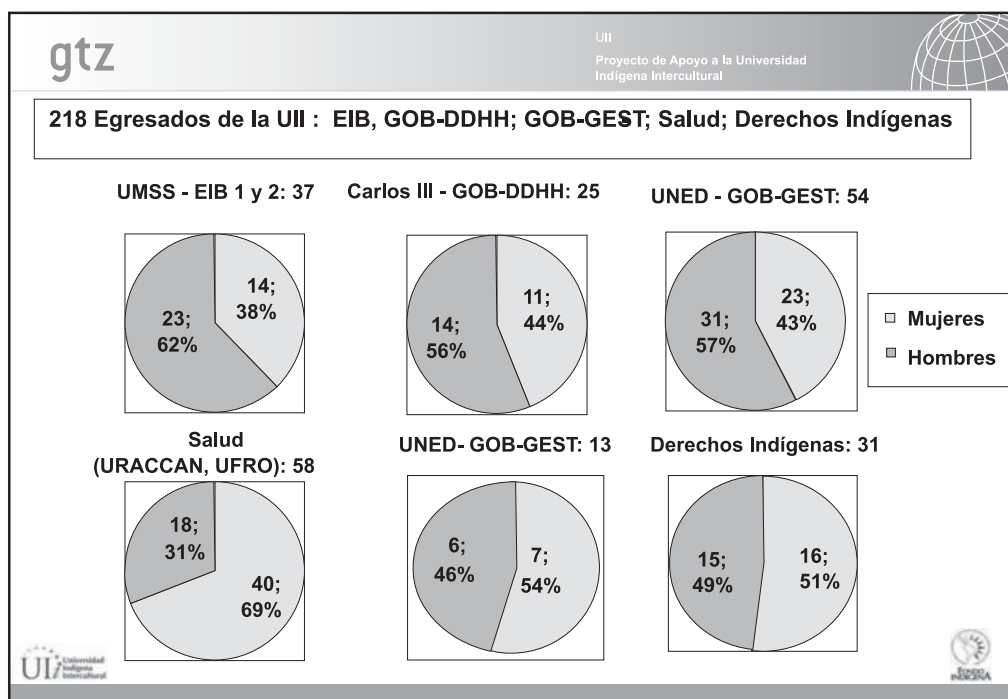
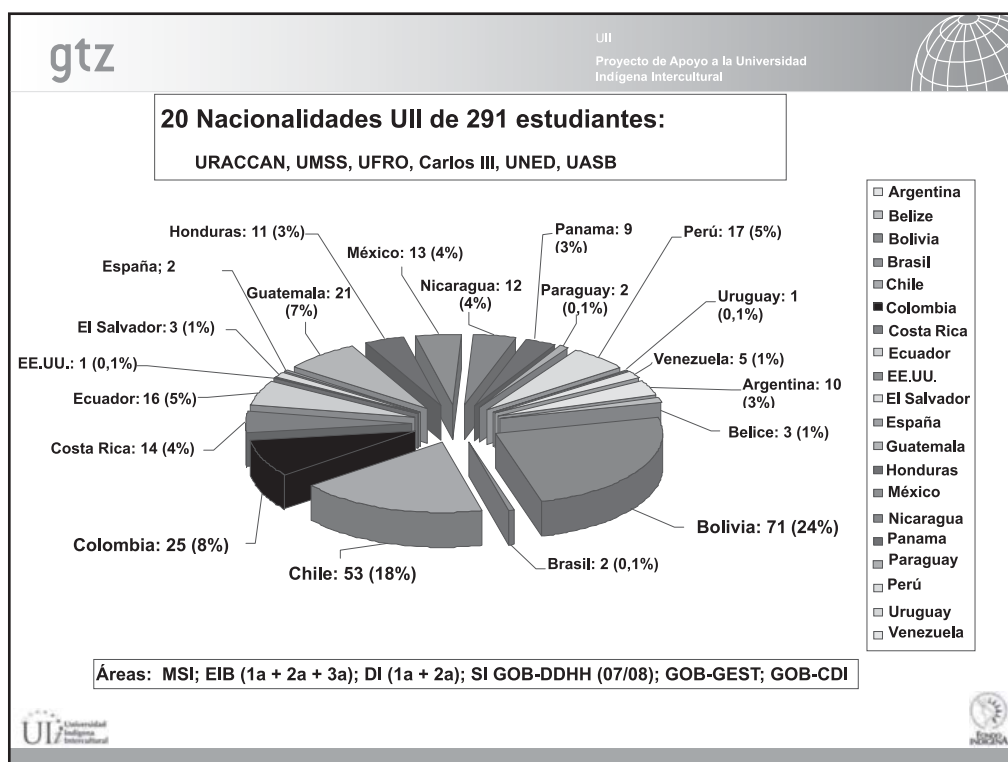
Entre 2007 – 2008 la UII ofreció los siguientes programas de postgrados:

Educación Intercultural Bilingüe (coord. Bolivia); Derechos Indígenas (coord. Chile) Salud Intercultural (coord. Nicaragua); Gobernabilidad, Cooperación Internacional y Derechos (coord. España y Costa Rica). En 2009/2010, se amplió con el postgrado *Desarrollo con Identidad* (coord. Ecuador y Colombia) y se iniciará pronto el Diplomado de Revitalización Lingüística y Cultural (coord. Perú y México).

Las siguientes tablas⁹ demuestran la rápida implementación de los postgrados y la correcta aplicación de los principios de selección de los candidatos con respecto a procedencia regional, paridad de género y el éxito de esta oferta educativa.



⁹ Estadísticas facilitadas por N. Nucinkis, coordinadora de programas de parte de la GTZ en la UII.



Se sobreentiende que el número total de aproximadamente 200 profesionales indígenas capacitados por la UII no es suficiente en vista de la demanda total, pero es un gran logro si consideramos el trabajo de coordinación, preparación y ejecución de los postgrados con las distintas Sub-

Redes en el continente en solo dos años. Tampoco se debe subestimar el impacto de los egresados agentes de cambio en sus comunidades y países respectivos. Además, vale mencionar el fortalecimiento de las instituciones académicas de la RED y su intercambio de experiencias.

3. La Diplomatura en Revitalización Lingüística y Cultural

3.1. Desarrollo y responsabilidad institucional de la diplomatura

La Sub-Red de Revitalización Lingüística, parte de la Red de la UII, es promotora e institución responsable de la Diplomatura en Revitalización Lingüística y Cultural e integra actualmente las siguientes instituciones: UNMSM (Universidad Nacional Mayor de San Marcos) en Lima, el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología) en México, la Universidad del Cauca en Colombia, la UAIN (La Universidad Autónoma Indígena Intercultural) en Colombia, La Universidad Mato Grosso en Brasil, la Universidad Federal de Roraima en Brasil, la URL (Universidad Rafael Landívar) en Guatemala, la BICU (Bluefields Indian & Caribbean University) en Nicaragua

La diplomatura fue desarrollada en tres talleres: el primero en Popayán (UII 2008b), donde se encargó la planificación y ejecución al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en México y a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA – UNMSM); el segundo taller se realizó en abril 2009 en Lima y recién el tercero, en agosto, en La Paz.

3.2. Finalidad y concepción de la diplomatura¹⁰

Esta diplomatura tiene como finalidad prevenir la desaparición de las lenguas y culturas indígenas y revertir el proceso de su extinción, contribuyendo a su fortalecimiento y desarrollo, así como a la reafirmación social y política de sus hablantes y de los pueblos a los que pertenecen.

“El diplomado se concibe como un espacio intercultural¹¹, colaborativo y de interaprendizaje entre profesionales de las disciplinas lingüísticas y antropológicas y líderes y expertos indígenas, amplios conocedores de sus lenguas, quienes han recibido formación desde dos vertientes hoy complementarias: la occidental y la indígena, la académica y la de una sabiduría vivencial. Por tanto, se está ante el desafío conceptual, curricular y metodológico de construir una propuesta académica y política que responda a las necesidades individuales y colectivas”.

La diplomatura está dirigida tanto a líderes y expertos indígenas en sus lenguas como a profesionales universitarios¹², quienes compartirán los mismos espacios de aprendizaje y construirán cooperativamente e impulsarán propuestas de revitalización idiomática. Lo que se espera es que estas modalidades se puedan complementar directamente, dando lugar a estrategias de trabajo colectivo y en conjunto, en beneficio de las lenguas amenazadas.

La diplomatura apunta a que cada quien aporte en la construcción de un campo de acción relativamente nuevo y hoy socialmente demandado en América Latina: la revitalización lingüística. En este sentido, el diplomado asume una vocación intercultural del aprendizaje y de la enseñanza, en tanto aborda procesos sociales y trata a los aprendices desde la especificidad cultural que los caracteriza, en aras a construir y compartir preocupaciones y proyectos comunes. Desde esta perspectiva, se busca contribuir además a la interculturalización de las universidades, por medio de la incorporación de recursos humanos indígenas y de la inclusión de saberes que la academia usualmente excluye.

Con la formación de expertos en esta diplomatura se espera contribuir, entre otros:

- 1) al desarrollo de un corpus revitalizador que involucre activamente a la comunidad o, por lo menos, a miembros clave de la comunidad en su producción y consumo. Aquí se promueve la generación de materiales con pertinencia, en la que el alumno demuestre que despliega en el terreno insumos para la revitalización, facilitando y promoviendo el uso de la lengua más allá de la escuela. Los productos pueden consistir en el desarrollo de juegos o diccionarios multimedia, páginas electrónicas o programas radiofónicos con música en distintas lenguas, etc.;
- 2) al fortalecimiento de la transmisión intergeneracional de la lengua y de las distintas manifestaciones culturales de un pueblo a través de las artes verbales, procurando fortalecer la relación de los/as ancianos/as y sabios/as con los niños, las mujeres o diferentes grupos sociales de variedades o de lenguas distintas;
- 3) al desarrollo de diferentes metodologías pedagógicas de inmersión total con cantos, juegos u otras actividades lingüísticas que, a su vez, permitan la producción de materiales (juegos lingüísticos en terreno con los abuelos y niños de las comunidades, tales como sueños, trabalenguas, neologismos, cuentos) en y para la escuela de manera interactiva, desarrollando ejercicios de inmersión total a través de la presencia de narradores monolingües en el aula o mediante estímulos audiovisuales para la activación del uso lingüístico;
- 4) a la creación de una documentación lingüística multimedia vinculada a la revitalización y al servicio de la comunidad (Gippert et al. 2007);
- 5) a la revaloración de las culturas educativas de los pueblos indígenas a través de su desvelamiento, visibilización, difusión, amplia recreación y fortalecimiento.

¹⁰ Las siguientes exposiciones retoman pasajes del documento del proyecto, discutido en el segundo taller en Lima y elaborado por CILA en la UNMSM y CIESAS.

¹¹ Ni los autores del documento y tampoco los participantes del Seminario y menos la suscrita interpretan la interculturalidad como encuentro entre diferentes grupos culturalmente homogéneos; todos estamos conscientes de que cada individuo y sociedad integra elementos transculturales. Transculturalización en el sentido de Welsch (1999) es un proceso sin deslindes fijos, más bien fluidos y flexibles según el contexto.

¹² El diplomado recibirá profesionales universitarios, indígenas y no indígenas, conocedores de las lenguas, vinculados a procesos organizativos y de trabajo con organizaciones indígenas.

CRONOGRAMA Inicio del Postgrado en marzo/abril hasta diciembre de 2010	Desarrollo del Currículo en Módulos
FASE Presencial 1: seis semanas En Lima	Interconexión temática entre Propedéutico, Cátedra Indígena y los módulos: Bases Lingüísticas y Sociolingüísticas, e Investigación-acción
FASE Virtual: 32 semanas Trabajo de campo, Investigación-acción en el país respectivo	Desarrollo de la Temática en CD o DVD, Bases Lingüísticas, Investigación, Propuestas en torno a la revitalización lingüística, Acciones educativas y Políticas frente a la Revitalización, elaboración de informes: formulación del proyecto propio
FASE Presencial 2: cuatro semanas En Lima	Cátedra Indígena (2 semanas) propuestas de proyectos y políticas de revitalización; Seminarios de módulos (2 semanas)
Encuentro final de 3 días	

3.3. Plan de estudio, currículo y la Cátedra Indígena

El plan de estudios ofrece los siguientes módulos de investigación-acción, que abarcan las cuestiones fundamentales para el desarrollo de proyectos de revitalización lingüística con un fuerte componente de intervención en terreno y la intensa participación de la Cátedra Indígena: Mód. I: Investigación para la revitalización lingüística: estrategias teóricas, metodológicas y prácticas, Mód. II: Bases Lingüísticas y Sociolingüísticas: Vitalidad, revitalización y amenaza de las lenguas, Mód. III: Propuestas de revitalización lingüística, estrategias de investigación-acción, Mód. IV: Acciones educativas y políticas frente a la revitalización lingüística interconectados con la CI.

La duración de la diplomatura es de 42 semanas, organizadas en dos fases presenciales y una virtual (comunicación electrónica UII 18-09-09). Los detalles se desprenden del siguiente cuadro:

3.4 Metodología del postgrado

Las fases presenciales estarán a cargo del equipo básico de profesores de cada institución y/o de profesores/as invitados/as. La formación académica presencial integra la revitalización cultural ofrecida por la Cátedra Indígena (CI), concebida como una instancia de difusión, intercambio y construcción colectiva del conocimiento y la sabiduría indígena; participa la CI con un equipo de sabios, expertos, académicos, líderes y dirigentes –mujeres y hombres indígenas–, siguiendo una metodología participativa basada en el debate y la reflexión crítica, que responde a principios pedagógicos tales como la construcción colectiva del conocimiento, la interculturalidad, la articulación entre práctica y teoría o la mediación pedagógica, entre otros, garantizando que la oferta educativa propuesta responda a los intereses, necesidades y demandas de los Pueblos Indígenas.

La diplomatura pone énfasis en el trabajo de campo con acompañamiento docente y sabios indígenas locales en coordinación con cada universidad o subred por país. Durante la fase virtual, los estudiantes trabajarán con un tutorial en CD o DVD. Una vez cada dos semanas o una vez al mes se conectan para enviar sus trabajos a los docentes respectivos. El diplomado se apoyará en video conferencia con las instituciones responsables de su desarrollo. El componente virtual a través del soporte del Internet permitirá la interacción entre el docente-tutor y el educando. El educando estará orientado de manera permanente por un tutor o cotutores que le(s) será(n) asignado(s) en función del conocimiento del campo específico que trabaje cada estudiante. Las tutorías se realizan a través de una plataforma o una modalidad virtual desarrollada para estos propósitos.

3.5 Los postulantes, cupos y becas del FI

La diplomatura admite:

- Postulantes con título universitario¹³, indígenas y no indígenas.
- Hablantes o conocedores de las lenguas que se identifiquen como indígenas¹⁴.

En ambos casos, se requiere que el/la participante sea hablante de una lengua indígena o al menos tenga los conocimientos, interés o experiencia, afines a la revitalización lingüística, maneje paquetes de computación y tenga suficiente acceso al Internet. Los postulantes deben cumplir con un requisito importante que es el aval de una organización indígena, representativa a nivel local, nacional o regional.

El Fondo Indígena otorga 25 becas para cada curso de la UII; 15 para estudiantes del grupo A, 90 por ciento a indígenas y un mínimo de 40 por ciento a mujeres; hasta

¹³ Según el país de origen de los candidatos, en algunos casos se entenderán como título universitario no sólo las licenciaturas, sino también otros títulos como, por ejemplo, el "Bachillerato" universitario del Perú o el Profesional de Colombia, lo cual incluye a los ingenieros, médicos, etc.

¹⁴ Los postulantes de este grupo deberán acreditar el manejo de la lectura y escritura en castellano o portugués (por ejemplo, certificados de educación primaria, de alfabetización u otros que el comité de selección establezca).

10 para estudiantes del grupo B; todos indígenas; y preferiblemente el 50 por ciento a mujeres. Además, se permitirá la participación de cinco estudiantes que se autofinancien o sean financiados con otra fuente. Estos pueden ser indígenas o no. En total, por tanto, en una promoción no se admitirán más de 30 alumnos.

3.6 ¿Qué competencias deberían tener los egresados?

El siguiente perfil del egresado es, por supuesto, un desiderátum y no se puede esperar que todos los egresados salgan homogeneizados según esta muestra, e igualmente impregnados por la diplomatura. Cada participante mejorará sus competencias como gestor de revitalización, de acuerdo a su personalidad y competencias individuales de ingreso, así como a las expectativas que tiene su propia comunidad lingüística.

Lo importante es que regrese a su comunidad con un proyecto de revitalización factible.

El egresado/la egresada debe

desde el ámbito sociopolítico

- estar comprometido de manera crítica con el movimiento indígena organizado y contribuye al ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales y al desarrollo de los mismos, conoce las propuestas (leyes, decretos, documentos) que se han generado de parte de las diversas instituciones y de los Estados a favor de la revitalización lingüística, cuando los hubiere, y los analiza críticamente,
- conocer la legislación internacional existente sobre la defensa del territorio, de la diversidad biológica, cultural y lingüística, analizar la realidad política, social, cultural e histórica de su pueblo que ha tenido que ver con la pérdida o disminución de espacios y/o funcionalidad de su(s) lenguas;

desde el ámbito sociolingüístico

- asumir la diversidad cultural y lingüística como una riqueza de su región y país,
- identificar y analizar situaciones sociolingüísticas con lenguas amenazadas, priorizando su propia región,
- identificar y analizar experiencias en las que se lograron iniciar procesos de reversión de la extinción idiomática,
- sistematizar la realidad sociolingüística del pueblo y/o de la comunidad donde desarrolla sus actividades, identificando aspectos relacionados con la pérdida de lenguas, formular e implementar estrategias de recuperación,
- ser capaz de promover actividades para difundir y valorar la diversidad lingüística y cultural, relacionándola con la sostenibilidad de la biodiversidad;

desde la investigación para la revitalización

- identificar y analizar sistemáticamente el contacto sociolingüístico de una o más lenguas desde el contexto mayor de la condición sociopolítica,

- construir participativamente con la comunidad de hablantes, estrategias de revitalización idiomática,
- dar cuenta de los procesos de revitalización lingüística que impulsa y/o acompaña, desde una óptica de investigación-acción;

desde el ámbito de la política lingüística

- conocer de la existencia de políticas, estrategias y prácticas de planeación o planificación lingüísticas y de reversión del desplazamiento idiomático,
- contar con elementos para desarrollar propuestas de revitalización que contribuyan al fortalecimiento y/o desarrollo de las lenguas indígenas, y que puedan emprenderse de manera colectiva,
- poseer la capacidad de gestionar la diversidad lingüística y cultural como un recurso y de ponerla al servicio de proyectos tendientes a la revitalización idiomática;

desde el ámbito de las ciencias del lenguaje

- conocer los aspectos conceptuales relacionados con las amenazas que se ciernen sobre las lenguas y afectan sus estructuras.
- apropiarse críticamente de conocimientos de disciplinas del lenguaje y de otras disciplinas sociales, a beneficio de los proyectos de revitalización.
- identificar y analizar procesos lingüísticos que afectan la supervivencia de las lenguas y realizar acciones tendientes a la reversión de la pérdida lingüística;

desde el ámbito educativo

- realizar acciones de liderazgo y cumplir con labores educativas con y en su comunidad, promoviendo la transmisión intergeneracional de las lenguas.
- reconocer, promover y difundir el rol de la familia, la comunidad y la escuela en las acciones de revitalización lingüística,
- difundir sus conocimientos y saberes en sus lenguas indígenas, promoviendo nuevos espacios educativos (formales y no formales), respetando las culturas educativas locales y potenciándolas.

4. Reflexiones finales

Frente a la desaparición rápida de muchas lenguas indígenas amenazadas, la iniciativa del FI de ofrecer a través de la UII el postgrado académico de revitalización lingüística y cultural es una decisión acertada de su política de 'desarrollo con identidad'. El fortalecimiento del plurilingüismo protege al individuo y al patrimonio cultural de América Latina. También es un desafío a la Sub-Red demostrar y desarrollar actividades en las regiones para reactivar las lenguas indígenas, motivar y mejorar la investigación lingüística y la creación de archivos multimedia para las comunidades lingüísticas. Apoyar la literalización de las lenguas indígenas, para su uso en nuevos espacios, significa enriquecimiento y modernización en un mundo globalizado (v. Gleich 2009).

El enfoque sobre la transmisión intergeneracional para fortalecer las lenguas indígenas es pertinente. Pero, paralelamente, los gestores de revitalización tienen que participar en la política lingüística regional y construir los puentes con el sistema educacional, la administración pública y los demás espacios de comunicación intercultural para construir sociedades multilingües y democráticas.

La revitalización lingüística no debe limitarse a un curso de postgrado sino, más bien, transformarse en eje transversal en todos los proyectos y programas en beneficio de los pueblos indígenas, tanto del Fondo Indígena como de la cooperación alemana.

Bibliografía

Barié, Cletus Gregor (2004): *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. 2ª edición en formato de CD, Bolivia, La Paz III, CD con el auspicio de la GTZ, BM y BID.

Brenzinger, Matthias (2002): *Language Diversity Endangered*. New York: Mouton de Gruyter.

Crystal, David (2000): *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fishman, Joshua (1991): *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

Flores Farfán, José Antonio (2007): "Buenas prácticas en la revitalización de lenguas. Una agenda en desarrollo." En: Martina Schrader-Kniffki y Laura Morgenthaler García (eds.). *La Romanía en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp. 675-689.

FONDO Indígena. www.fondoindigena.org/ (15 de julio de 2009).

Gippert, Jost/ Nikolaus Himmelmann (editores de la versión inglesa), John B. Haviland, José Antonio Flores Farfán (Coordinadores de la versión en español). (2007): *Bases de la documentación lingüística*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Gleich, Utta von (2009): "Literalización Multilingüe en Bolivia". En: A. M. Escobar/ W. Wölck (eds) *Contacto Lingüístico y la Emergencia de Variantes y Variedades Lingüísticas*, Frankfurt: Vervuert, pp. 173-194.

Gleich, Utta von (2008): "La nueva formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia." En: Gunther Dietz/ Guadalupe Mendoza Zuany/ Sergio Téllez Galván (eds.) (2008): *Multiculturalismo, educación*

intercultural y derechos indígenas en las Américas. Quito: Abya-Yala, pp.85 -116.

Gleich, Utta von (2007): "Lucha de ideologías lingüísticas en sistemas educativos. La experiencia de Bolivia, Ecuador y Perú". En: *Pueblos Indígenas* No. 59: 39-64, Quito: Abya Yala, GTZ.

Gleich, Utta von (1997): "Los derechos lingüísticos y la revalorización de las lenguas indígenas en la educación de adultos". En: L. King. (ed) *Visiones y Reflexiones. Nuevas Perspectivas en la Educación de Adultos*. Hamburg: UNESCO, pp.51-72.

López, Luis Enrique (2005): *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Con la colaboración de Luz Jiménez, Vicente Limachi y Guido Machaca. La Paz: Plural Editores y PROEIB Andes.

López, Luis Enrique/ Rojas, Carlos (eds) (2006): *La EIB en América Latina bajo Examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Editorial Plural.

Nucinkis, Nicole (2006): "La EIB en Bolivia". En: Luis Enrique López/Rojas, Carlos (eds). *La EIB en América Latina bajo Examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Editorial Plural, pp.25-99.

Sichra, Inge (Coord.) (2009): *Fundación Proeibandes*: (www.fundación Proeibandes.org/p_atlas.php. febrero de 2009).

UNESCO (2003): *Languages: Vitality and Endangerment*. UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages Paris, 10–12 March 2003, (www.unesco.org 4.09.09)

UII (Indigenous Intercultural University) (2008a): *A new Proposal for higher Education*. Folleto s.f.

UII (Universidad Indígena Intercultural) (2008b): *Seminario Internacional. En busca de la revitalización de lenguas minoritarias. El reto de la formación teórico-práctica*, Popayán, Cauca Colombia, CRIC, GTZ, Fondo Indígena.

Valiente-Catter, Teresa/ Küper Wolfgang (1996): *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)* Rossdorf: GTZ.

Welsch, Wolfgang (1999): "Transculturality – the

Puzzling form of Cultures Today”. En: Mike Featherstone and Scott Lash (eds.) *Spaces of Culture; City, Nation, World*, London: Sage, pp.194-213.

IV. Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI

Anita Krainer:

La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador, tiene antecedentes desde los años cuarenta (Abram 1992; Krainer 1996; Ministerio de Educación y Cultura 1993; Yáñez 1996) y fue oficializada al interior del Ministerio de Educación y Cultura, en condición de sistema con funciones y atribuciones propias, mediante la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en noviembre de 1988.

La EIB ha crecido como una nueva corriente educativa para la formación y desarrollo de los pueblos indígenas, respondiendo a los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos de las diferentes culturas, mediante alternativas pedagógicas y sociológicas para así impulsar el mejoramiento de la calidad educativa, lo que lleva al mejoramiento de la calidad de la vida en general.

En relación con lo expuesto, en este artículo se presenta, en primer lugar, una reseña del desarrollo histórico de la educación indígena en el Ecuador y el rol del movimiento indígena campesino en este proceso. Se dará énfasis en las experiencias más trascendentales de los antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe.

La segunda parte está dedicada a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), sus logros y desafíos. En el tercer lugar del presente artículo, se ofrecerá una visión global de la política educativa del Estado ecuatoriano, revelando las actitudes de los gobiernos a lo largo de las últimas décadas hacia el tema de la educación intercultural bilingüe.

En la cuarta parte, se hará énfasis en la situación actual de la Educación Intercultural Bilingüe y las políticas educativas encaminadas por el actual Ministerio de Educación. En la quinta y última parte del artículo, se hará referencia al rol y la participación de las organizaciones indígenas en el desarrollo de la EIB en Ecuador.

1. Desarrollo histórico de la EIB en el Ecuador – experiencias de educación indígena

Desde la colonia hasta la actualidad, diferentes grupos,

organizaciones e instituciones han intentado educar a los indígenas, cada quién con sus propios criterios y objetivos (Cotacachi 1990).

Tanto el interés por utilizar la lengua vernácula como medio de transición hacia la castellanización, como los esfuerzos de reivindicación de los grupos indígenas y la politización del tema de diversidad etnocultural en el país, han contribuido al desarrollo de los programas de educación bilingüe para los indígenas¹⁵.

Una de las primeras experiencias de educación indígena surge en la década de los cuarenta con la creación de las “**escuelas indígenas de Cayambe**”, por parte de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) (Ministerio de Educación y Cultura/DINEIB/Proyecto EBI/ GTZ 1998:2).

Dolores Cacuango, dirigente activa de la FEI y maestra participó como pionera en la creación y ejecución del programa de educación y alfabetización indígenas y su obra dejó una huella profunda en la historia de la educación indígena. Rodas (1998) habla de ella como “la mujer indígena más significativa de la historia del Ecuador, tal vez de toda América Latina”. Con la Junta Militar en 1963 dejó de funcionar la última escuela indígena de Cayambe.

En 1952, el **Instituto Lingüístico de Verano (ILV)** fue autorizado por el Estado ecuatoriano para aplicar sus programas, con el propósito de apoyar la investigación de las lenguas indígenas del país y dejó sus labores oficialmente en 1981, bajo fuerte presión de organizaciones campesinas e indígenas y círculos intelectuales de izquierda, ya que el principal objetivo de esta organización misionera protestante estadounidense ha sido la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas.

La **Misión Andina del Ecuador** inició sus labores en 1956 con el financiamiento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), realizando una campaña de alfabetización en las escuelas rurales, destinada a revitalizar la cultura campesina, en una época en que los indígenas eran vistos como una causa del subdesarrollo y como freno al progreso general de la sociedad ecuatoriana. La escuela se convirtió en una institución de aculturación y vehículo para llevar la modernidad a la comunidad indígena, lo que tuvo un fuerte impacto en la aculturación de los campesinos.

En 1972, se crearon las escuelas radiofónicas de los pueblos shuar-achuar y, en 1979, se oficializó el **Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH)**, con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura. El SERBISH difunde, desde su centro en Sucúa, provincia de Morona Santiago, educación primaria y secundaria vía

¹⁵ Una descripción más detallada y completa de los programas de educación bilingüe desarrollados en el Ecuador puede encontrarse en fuentes como Abram 1992; Cotacachi 1990; Krainer 1996; Yáñez 1996.

radio, empleando la lengua materna y el castellano.

En 1964, se crearon las **Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)**, por iniciativa y bajo la dirección del Obispo de Riobamba, provincia de Chimborazo, Monseñor Leonidas Proaño. Éstas fomentaron la educación campesina a través de la radio, dirigida a los adultos kichwa- hablantes. A través del programa de alfabetización, desarrollado en el idioma propio, se han obtenido resultados muy positivos, sobre todo el aumento de la conciencia del valor del idioma y de la propia cultura.

El **Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)** funciona desde el año 1974 con el auspicio de los religiosos salesianos, en la Sierra central de Ecuador, en la provincia de Cotopaxi. Se emplea la lengua materna como lengua principal de educación y se forman maestros en las propias comunidades. El SEIC ofrece proyectos productivos vinculados a la educación y extiende su programa para la educación superior de modalidad semi-presencial, en coordinación con la Universidad Politécnica Salesiana de Quito.

En las **escuelas indígenas de Simiatug**, de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi (FRYH), se vinculó la educación con la producción y la creación de fuentes de trabajo, para evitar el éxodo del campesino, adaptar los contenidos curriculares a las condiciones del medio rural, tener la posibilidad de recibir educación en la lengua materna, entre otros. Los maestros eran indígenas, bilingües y miembros activos de la comunidad y debían cumplir diferentes funciones requeridas por la comunidad y actuar como un agente de desarrollo comunitario (León/Quintero 1990); con esta experiencia se incluyó por primera vez –en 1986– formalmente el uso de kichwa en la escuela.

El programa de alfabetización bilingüe kichwa – castellano del **Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI)** se inició bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en el marco del Programa Nacional de Alfabetización en el año 1978 y se caracterizó por ser una propuesta educativa que busca responder a la realidad indígena, a partir del uso de las lenguas vernáculas y del desarrollo de contenidos que tomen en cuenta los valores culturales, sociales e históricos de los pueblos indígenas.

El **Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI/GTZ)** se inició en 1986, bajo un convenio firmado entre el gobierno ecuatoriano y el gobierno alemán, como un programa experimental, y estaba dirigido a la educación primaria de los niños kichwa en 74 escuelas distribuidas en ocho provincias de la Sierra ecuatoriana, y fue ampliando su área de intervención a nivel nacional y a

todas las culturas indígenas del Ecuador. El PEBI trabajó en estrecha colaboración con la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y, desde 1988, con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del Ministerio de Educación y Cultura.

2. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)

2.1 Las principales funciones de la DINEIB

En el año 1988, se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). La DINEIB forma parte del Ministerio de Educación y Cultura con autonomía parcial con funciones y atribuciones propias.

La DINEIB es responsable de desarrollar un currículo apropiado según las necesidades de la población indígena. El currículo elaborado para la Educación Intercultural Bilingüe se encuentra en vigencia desde 1993 y destaca por ser flexible y adaptable a los requerimientos y particularidades culturales y lingüísticas de cada nacionalidad indígena.

A la DINEIB le corresponde también promover la producción y utilización de materiales didácticos, de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados.

Entre las funciones que cumple la DINEIB destaca el planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, en coordinación con el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador.

La DINEIB implementa y evalúa las acciones de educación para la salud, conservación del medio ambiente y bienestar estudiantil. La preservación del medio ambiente es fundamental para la sobrevivencia de los pueblos indígenas, ya que no solamente representa su hábitat, sino también forma parte de la cosmovisión. También desarrolla y evalúa programas y proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas. Esa tarea se cumple a través de la realización de tecnología productiva dentro del proceso educativo y apunta a encontrar alternativas válidas para el desarrollo comunitario para que disminuya la migración hacia las zonas urbanas.

La DINEIB es encargada de formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural en los diferentes lugares del país, así como de dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos bilingües. La formación docente está viviendo una fase de

reforma curricular, mediante programas de formación docente en los cinco institutos pedagógicos de educación intercultural bilingüe, así como cursos de especificación a través de convenios con diversas universidades del país. Hasta la actualidad no se ha podido formar de manera satisfactoria al personal requerido para la EIB.

Como se ha visto, la población indígena del Ecuador ha ganado un espacio propio muy importante a través de la creación de la DINEIB, y cabe resaltar que ésta se creó sin contar con materiales ni con personal capacitado, lo que exigía un gran esfuerzo por parte de los indígenas para seguir adelante con éxito.

2.2 El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

Las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo en el país han mantenido una orientación propia y han alcanzado distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional). Desde 1993, se encuentra en vigencia el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), mediante el Acuerdo Ministerial N° 112, que dispone su aplicación a partir del año lectivo 1993/94. En el MOSEIB están definidos las políticas, los principios, fines y objetivos de la EIB (Ministerio de Educación y Cultura/DINEIB, 1993). Sin embargo, se reconocen carencias en la implementación del MOSEIB, por la falta de instrumentos metodológicos para su operatividad y por el hecho de que todavía no existe el apropiamiento total del MOSEIB por parte de los funcionarios, profesores, dirigentes y miembros de la comunidad.

El MOSEIB se propone representar una alternativa pedagógica al sistema educativo tradicional. No hay que olvidar que, en el caso de la población indígena, la situación educativa resulta conflictiva, por tener que tomar en cuenta el aspecto cultural, la lengua de educación, las condiciones socio-económicas, la carencia de personal formado para la docencia y la administración del sistema escolar, la falta de material didáctico, la imposición de horarios y calendarios inadecuados, etc. Aparte de ello, se reconoce la influencia del sistema tradicional de habla hispana que, en la práctica, no ha podido ser modificado o acondicionado a las necesidades de la población indígena, de acuerdo a los planteamientos iniciales.

Es una tarea difícil implementar la propuesta curricular de la EIB, ya que determinadas comunidades indígenas, históricamente influenciadas por la presencia de religiosos, por la influencia de profesores no-indígenas y autoridades locales, no reconocen ni el bilingüismo ni los conocimientos tradicionales de las culturas indígenas como valores reales y vigentes. Como una consecuencia de ello, han adoptado posiciones desfavorables frente a la nueva alter-

nativa de educación. Lamentablemente todavía predomina –sobre todo en la población no-indígena– la falsa creencia de que las lenguas indígenas no pueden expresar una diversidad de conceptos. La actitud negativa que mantiene la sociedad dominante frente a estas lenguas, así como la falta de una pedagogía bilingüe, contribuyen a acentuar las dificultades de aprendizaje, a fomentar una actitud de minusvaloración y a mantener las condiciones históricas de opresión, lo que obliga a la DINEIB, a través del MOSEIB, a tomar medidas que contrarresten esta situación.

2.3 Logros y Limitaciones de la DINEIB

Desde la creación de la DINEIB en el año 1988, se han alcanzado importantes avances en la educación de y para la población indígena. Después de 20 años de gestión, se pueden identificar algunos logros importantes. Como uno de los más relevantes, se puede destacar el desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena ecuatoriana, así como de sus necesidades y expectativas, que se reflejan en el modelo curricular MOSEIB. Una fortaleza significativa es la continuidad de los funcionarios en la institución, en los distintos periodos gubernamentales, lo que permitió avanzar en la producción de materiales en lenguas indígenas, previamente estandarizadas. Asimismo se gestionaron, ante la cooperación internacional y a través de convenios de Universidades, diferentes programas de formación de recursos humanos, para maestros y líderes políticos, tanto a nivel de licenciatura como de maestría.

La DINEIB, como entidad ejecutora de la educación intercultural bilingüe en el país, se ve confrontada con algunos problemas que dificultan la implementación de una verdadera educación comunitaria como está planteada en el MOSEIB. El Estado no ha creado un fondo especial para la EIB, tal como se establece en la Ley 150, lo que impide realizar actividades de inversión, es decir, la reducida asignación presupuestaria del Ministerio de Finanzas permite únicamente efectuar los gastos corrientes. Este hecho ha creado una fuerte dependencia de la cooperación internacional, y la DINEIB, además, carece de un ente planificador para lograr una mayor coordinación y articulación de las iniciativas de la cooperación. Por otro lado, se observa una asignación presupuestaria inequitativa entre el sistema hispano y el bilingüe, ya que la inversión p/c en la educación primaria hispana es de USD 261 y en la EIB de USD 134, y para los docentes indígenas USD 340 vs. USD 487 para los docentes del sistema hispano.

Otra debilidad se ve en la restricción de la EIB a áreas rurales y del tratamiento de intraculturalidad y el (intento) de interculturalidad a la población indígena. Debido al gran flujo migratorio, es urgente atender la EIB también

en zonas urbanas, ya que, según un estudio realizado por IBIS-Dinamarca, el 50% de la población indígena ecuatoriana vive actualmente en zonas urbanas.

La continuación de los funcionarios de la DINEIB, vista por un lado como fortaleza, representa también una debilidad, debido a la burocratización de los funcionarios, en los cuales además se observa una predominación y liderazgo de los Kichwas de la Sierra y, en muchos casos, poca convicción de la EIB por parte de los propios funcionarios de la DINEIB. Es decir, hacen falta equipos técnicos mixtos e interculturales, integrados por personal formado a todo nivel, bilingüe e intercultural, que trabajen en investigación, para fortalecer los conocimientos ancestrales, las lenguas y la formulación de metodologías de enseñanza de lenguas.

En la actualidad existen 18 Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIB), 8 Direcciones de Nacionalidades (Awa, Wao, Achuar, Zapara, Siona, Secoya, Tsachila y Cofán), 1 Dirección kichwa de la Costa y Galápagos (atendiendo a la población migrante de la Sierra), 3 Direcciones regionales técnicas, 58 redes educativas, 132 477 estudiantes, 2596 establecimientos, 8100 educadores (Fuente: DINEIB, noviembre de 2008).

3. Políticas estatales frente a la educación intercultural bilingüe

Las bases legales directas sobre las que se cimienta la educación intercultural bilingüe, aparte de las que establece la Ley de Educación, la Ley de Cultura y sus reglamentos, son las siguientes:

En la Constitución de 1945, por primera vez, se hace mención de la educación en idiomas autóctonos, con relación a la lucha contra el analfabetismo.

El Artículo 27 de la Constitución del año 1979 precisa que la educación es deber del Estado y que la educación oficial es laica y gratuita en todos los niveles. En cuanto al papel de las lenguas nacionales, se reconocen el castellano como oficial y las lenguas aborígenes como parte integrante de la cultura nacional. Los políticos empiezan a incorporar el tema étnico en sus discursos, sobre todo a partir de 1979.¹⁶

El gobierno Roldós-Hurtado (1980 – 1984) reconoce la diversidad cultural del Ecuador. Propone promover la integración cultural y favorecer a las manifestaciones culturales, intensificar la campaña contra el analfabetismo, así como mejorar la calidad de la educación, priorizando la educación primaria (124-125).

En cuanto a la escolaridad bilingüe primaria, el Ministerio de Educación y Cultura, a través del Acuerdo Ministerial

N° 00524 de enero de 1981, dispuso:

“Oficializar la educación bilingüe bicultural estableciendo en zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios, donde se imparte una instrucción en los idiomas castellano y quichua o en su lengua vernácula” (Moya, Ruth 1989: 126-127).

En 1983, se reformó el artículo 27 de la Constitución de la República que determina que:

“...en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (Ministerio de Educación y Cultura, 1992: 7).

El 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203 que reforma el Reglamento General a la Ley de Educación, se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

El Congreso Nacional del Ecuador, mediante Ley N° 150 de 15 de abril de 1992, establece que la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) es el organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado, responsable de implementar el sistema educativo para atender a las necesidades de los pueblos indígenas.

Desde el 31 de agosto de 1993, se encuentra en vigencia el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), mediante Acuerdo Ministerial N° 112, que dispone su aplicación a partir del año lectivo 1993-94.

En la Constitución del año 1998, el artículo 69 representó un importante marco legal para garantizar la continuidad de la Educación Intercultural Bilingüe:

Artículo 69: “El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural” (Asamblea Nacional Constituyente 1998: 36-37).

4. La situación actual de la DINEIB y la política educativa

En la Nueva Constitución del 2008, se hace referencia a la EIB en varios artículos. En el capítulo III, donde se refiere a los derechos de las personas y a los grupos de atención prioritaria, se establece:

Art. 57. Inciso 14: “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”.

¹⁶ En 1979 se legaliza el voto de los analfabetos y se empiezan a incorporar indígenas –sobre todo quichuas– como funcionarios en el mundo burocrático estatal, en especial en los Ministerios de Educación y Cultura, Agricultura y Ganadería y Bienestar Social.

Art. 57. Inciso 21: “Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación; la creación de sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna”.

Art. 347. Inciso 9: “Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respecto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.”

En el inciso 10 del mismo artículo se habla de: “Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral”.

Este aspecto novedoso de la constitución despierta gran interés, especialmente por parte de la población indígena, ya que se espera un aporte importante hacia un mayor relacionamiento intercultural en la sociedad ecuatoriana.

4.1 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 - Objetivo 8: El Plan Nacional de Desarrollo busca “Afirmar la identidad nacional y fortalecer las identidades diversas y la interculturalidad”.

Desde el Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural se están diseñando y consolidando políticas públicas hacia la interculturalidad, viendo la interculturalidad como proceso democrático que se construye en una sociedad plurinacional, antes que como una esencia cultural, folclor o moda. En este sentido, se trabaja en el fortalecimiento y enriquecimiento de los espacios públicos, específicamente en los temas de visibilizar las diferencias culturales y étnicas, promoviendo intercambios y la convivencia democrática, asegurando el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos.

4.2 Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural (SEPDI)

En agosto del 2006, se creó la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural (SEPDI), desde una visión crítica al sistema de la DINEIB, buscando superar sus limitaciones, a través de una reforma jurídica del sistema de EIB, de la redefinición del marco legal de la DINEIB y la reorganización del sistema.

La Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural se ha encargado de proponer políticas educativas que permitan la articulación y la interculturalización de los sistemas hispano y bilingüe. Con la creación de este organismo, se buscó lograr una mayor fluidez con las instancias internas del Ministerio de Educación. Sin

embargo, en sus tres años de vida, no se registraron acciones para interculturalizar el sistema hispano, ni se gestionaron políticas para trabajar el diálogo intercultural. Sí hubo intentos para reforzar las lenguas ancestrales, pero sin coordinar acciones con la DINEIB. El vínculo con ésta fue conflictivo y, desde los inicios, se establecieron relaciones de competencia y de lucha por el poder.

Por Acuerdo Ministerial (066/02/09), se elimina la DINEIB como instancia descentralizada; según fuentes oficiales, esta medida apunta hacia la interculturalidad y busca evitar excesos multiculturales (instituciones separadas, prácticas etnicistas, otras). Al “integrar” los sistemas hispanos y bilingües, se quiere lograr una mayor armonización de visiones sobre los sistemas de educación intercultural y su reestructuración dentro de una nueva territorialización educativa, que va acorde con lo establecido en la Nueva Constitución de 2008. Esta propuesta es fundamentada en el marco de los derechos constitucionales e internacionales, y se invita a las organizaciones indígenas y afro-descendientes a ser partícipes de un proceso educativo de calidad e inclusivo.

Desde la DINEIB, se registran voces críticas a la unificación del sistema educativo en Ecuador, subrayando que la misma infringe el derecho de la libre determinación reconocido en convenios internacionales, de contar con sus propias instituciones y definir sus propias políticas y lineamientos de desarrollo en el ámbito educativo, e indicando que se instituye un sistema intercultural con subsistemas, bajo la rectoría de la autoridad educativa nacional, lo que conllevará a la discontinuidad en el personal que trabaja en EIB, ya que éste es designado por los gobiernos de turno.

Como se ha visto, existe predisposición del Estado ecuatoriano a reconocer los derechos de la población indígena a través de la creación de leyes que permiten la implementación de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, en la práctica, el Estado no siempre cumple con los acuerdos hechos con el sector indígena; por ejemplo, no se entrega el presupuesto necesario y los funcionarios indígenas siguen siendo discriminados dentro del Ministerio de Educación.

5. El rol de las organizaciones indígenas

Como se ha visto en la sección anterior, la mayoría de las experiencias de educación indígena surgieron por iniciativa del movimiento indígena campesino. Desde la década de los años cuarenta del siglo XX, los indígenas campesinos empezaron a agruparse para luchar por sus tierras y en contra de los hacendados que les explotaban. Eso condujo a las dos reformas agrarias en el Ecuador en 1964 y en

1972; los reclamos de la población indígena seguían insatisfechos y demandaron más y mejor educación, ya que “sin aprender la letra para comprender la Ley no se puede exigir nada” (Raquel Rodas 1998:165). Así que los indígenas campesinos comenzaron a luchar por una educación propia, demandando al Estado ecuatoriano participación, respeto y justicia.

En los años ochenta, todos los movimientos indígenas regionales y provinciales confluyeron en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que se presenta frente al gobierno como interlocutor en los problemas que conciernen a todos los pueblos indígenas del Ecuador. Así se logró una participación activa de la población indígena en espacios de la vida pública y la política nacional. En lo que se refiere a la educación intercultural bilingüe, la intervención de las organizaciones indígenas es fundamental ya que, gracias a la lucha de las organizaciones, se logró ganar un espacio propio dentro del sistema de educación nacional. Las organizaciones indígenas participan, directa e indirectamente, en las decisiones que se van tomando dentro de la jurisdicción bilingüe, como, por ejemplo, en la selección de profesores y funcionarios.

El hecho de que los representantes de las organizaciones indígenas se hayan involucrado en el proceso educativo no siempre resulta favorable por los riesgos propios de la política. En muchos casos, la educación intercultural bilingüe se ve afectada por intereses partidistas, lo que lleva al descuido del aspecto académico y perjudica a la filosofía de la EIB y, sobre todo, a los estudiantes indígenas.

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) ha sido gestora de la DINEIB. Desde 2001, ha trabajado de forma más independiente, a partir de la conformación de Pachakutik, como brazo político de la CONAIE. Se habla de separación sin divorcio, porque los dirigentes están ocupados e interesados en procesos electorales, y en el Ecuador hubo cinco procesos electorales en los últimos dos años.

La creación de SEDPI suscitó reacciones adversas de CONAIE, DINEIB, la organización indígena Ecuarunari, quienes acusan al actual gobierno de violar la autonomía de la DINEIB y los derechos colectivos de los pueblos y las nacionalidades.

Hoy en día, el movimiento indígena del Ecuador está fragmentado, principalmente por su creciente participación electoral y en instituciones del Estado, ya que –a causa de fallas en las alianzas políticas– los representantes indígenas fueron utilizados por intereses externos y electorales y terminaron divididos y subordinados, pero también la cooperación internacional tiene parte de responsabilidad en esa

fragmentación, por la “cooptación” llevada a cabo por los proyectos de desarrollo ejecutados por las ONG.

6. Conclusión

Como hemos visto en el presente artículo, la educación para la población indígena tiene una trayectoria importante de más de medio siglo en el Ecuador. La EIB se inició a través de las luchas incansables de las organizaciones indígenas, recibiendo apoyo por parte de diferentes instituciones nacionales e internacionales con diferentes intereses, hasta que los indígenas lograron obtener un espacio oficial dentro del Ministerio de Educación. La DINEIB se creó sin contar con materiales ni con personal formado, pero se desempeña durante más de 20 años con sus labores a favor del mejoramiento de la calidad educativa con pasos firmes, atendiendo a una población escolar cada vez más numerosa de las diferentes culturas del país.

Hoy en día, existe una gran expectativa en las políticas públicas del actual gobierno y, especialmente, en el Ministerio de Educación, a través de la nueva Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural. Se espera que logren cumplir sus objetivos de proponer e implementar políticas que permitan la articulación y la interculturalización de los sistemas hispano y bilingüe y de la sociedad ecuatoriana en general.

Bibliografía:

Abram, Matthias (1992): *Lengua, Cultura e Identidad*. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (1985-90). Quito: Abya-Yala.

Asamblea Nacional Constituyente (1998): *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: Gráficas Universal.

Ayala Mora, Enrique (2004): “Ecuador. Unidad en la Diversidad”. En: *Ecuador, Patria de todos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional, pp. 23 – 106.

Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador CONAIE (2009): *La CONAIE al país y al mundo*, recibido por correo electrónico, el 27 de marzo de 2009.

Constitución de la República del Ecuador 2008

Cotacachi, María Mercedes (1990) “La Educación Bilingüe en el Ecuador: del control del Estado al de las Organizaciones Indígenas”. En: López, Luis Enrique y Ruth Moya (eds.), *Pueblos Indios, Estados y Educación*. 46 Congreso Internacional de Americanistas. Quito: Proyecto EBI-MEC-GTZ, pp. 253-266.

Krainer, Anita (1996): La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Quito: Abya Yala.

Ministerio de Educación de Ecuador (2009): Acuerdo Ministerial 0066 del 18 de febrero de 2009 y Acuerdo Ministerial 0088 del 11 de marzo de 2009.

Ministerio de Educación y Cultura/ DINEIB/ Proyecto EBI/ GTZ (1998): Anuario Estadístico de Educación Intercultural Bilingüe: Años Escolares 1989/90 y 1997/98. Quito: Proyecto EBI/ GTZ.

Ministerio de Educación y Cultura/ DINEIB (1993): El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Quito: MEC 1993.

Ministerio de Educación y Cultura (1992): Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Moya, Ruth (1989): "Políticas Educativo-Culturales y Autogestión." En: López, Luis Enrique/ Moya, Ruth (eds.): Pueblos Indios, Estados y Educación, Quito -Lima: GTZ, pp. 124-125.

Ospina, Pablo (2009): La Crisis de la CONAIE, en http://es.groups.yahoo.com/group/la_hora_de_los_trabajadores (visitada el 7 de abril de 2009).

Rodas, Raquel (1998): Dolores Cacuango, Quito, Proyecto EBI/ GTZ, pp. 118-119.

Vries, Lucie de (1989): Política Lingüística y Educación Bilingüe en los Países Andinos relativos a los Quechua-Hablantes. En, López, Luis Enrique/ Moya, Ruth (eds.): Pueblos Indios, Estados y Educación. Quito -Lima: GTZ.

Yáñez Cossío, Consuelo (1996): La Educación Indígena en el Ecuador. Historia de la Educación y el Pensamiento pedagógico ecuatorianos. Quito: Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana.

Walter Gutiérrez

Descolonizar la educación: Los nuevos ejes de la interculturalidad y la participación social en el Estado plurinacional de Bolivia.

En 1781, antes de ser ejecutado mediante descuartizamiento, el líder indígena Túpac Katari dijo: "*Solamente a mí me matan... Volveré y seré millones*".¹⁷ Esto resume, de alguna manera, lo que ha sido la historia de la educación en Bolivia, antes de 1492, en la colonia y en la república. Bolivia sigue dividida y enfrentada. Ciertos departamentos, como Santa Cruz, se han levantado y hay grupos que

afirman que los indígenas no pueden pasar, que los indígenas no van a lograr cambiar la historia de Bolivia. Estos grupos se identifican como mestizos y, como tales, representativos de una gran mayoría, mientras son confrontados por los movimientos indígenas de Bolivia.

Nuestra Bolivia tiene 9 departamentos, 112 provincias, 327 secciones municipales y una población aproximada de 10 millones de habitantes. Ocupa una superficie de 1.098.000 km² y es un país diverso. Según el censo del 2001¹⁸, había un 31 % de quechuas, 25 % de aymaras, 38 % de poblaciones inmigrantes y 5 % de los demás pueblos (guaraní, chiquitano, mojeño y otros). Por esta proporción es que los indígenas aymaras y quechuas no hablan de autonomía, sino más bien de hegemonía. Bolivia es plurinacional porque tenemos 16 pueblos indígenas que representan culturas vivas. Esto es lo que justifica dicho reconocimiento de Estado plurinacional. Según el censo de 1950, 1.995.597 indígenas vivían en el área rural, esto es, más del 73 %. Según el censo de 2001, 5.165.230 viven en áreas urbanas, es decir, que son indígenas urbanos. Los indígenas ya no están entonces mayoritariamente en el campo, sino más bien en la ciudad. Ellos han aprendido a hablar el castellano y asumido otras necesidades de la vida urbana.

La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

La educación bilingüe fue uno de los ejes transformadores de la reforma educativa. Ésta se implantó en Bolivia en 1994 con la Ley N° 1.565. Antes de la reforma, existían experiencias como SENALEP, el antiguo proyecto de educación intercultural bilingüe, etc. La Ley N° 1.565, en su artículo 1°, que establece las bases y fines de la educación, afirma en su numeral 4° que la educación boliviana es "*nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común*". El numeral 5° añadía que dicha educación era asimismo "*intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres*". La reforma fue el primer intento sistemático de aplicar el bilingüismo en todo el sistema educativo nacional, dentro del marco de una filosofía educativa de la diversidad. La ley no abundaba, sin embargo, sobre el concepto de bilingüismo del que partía (Torem, 2007). Ahora bien, no había realmente una Educación Intercultural Bilingüe, puesto que la reforma educativa hizo algo en bilingüismo, pero nada en el plano de la interculturalidad.

La actividad de la educación bilingüe se desarrolló en 11.600 unidades educativas, un 80,2 % de las unidades en funcionamiento (14.504 en total). La reforma fue acogida

¹⁷ Según la tradición oral: "Naya saparukiw jiwypaxitaxa nayxarusti, waranqa, waranqanakaw tukutaw kut'anipxani...".

¹⁸ Para el censo nacional de población y vivienda de 2001, ver: <http://www.inec.gov.bo>

con cierto entusiasmo por algunos sectores de la intelectualidad boliviana, que vieron en ella la aparición de un nuevo paradigma en las políticas educacionales pero, durante su implementación, la educación bilingüe fue rechazada por muchas unidades educativas. Los padres de muchas familias miraban la postergación de la castellanización de sus hijos y la asociaban con la situación de pobreza en que se encuentran y a la imposibilidad de acceso a mayores oportunidades que se tendrían con el uso de la lengua castellana. Algunos padres de zonas rurales, por ejemplo, se opusieron a que sus hijos aprendieran la lengua indígena como primera lengua, porque después serían tratados discriminatoriamente en los centros urbanos.

Los sindicatos docentes criticaron la reforma. La consideraban una imposición central antes que un producto del diálogo entre los docentes y las comunidades y que quedaba a merced de los recortes presupuestarios de los ajustes macroeconómicos imperantes (Contreras C. y Talavera Simoni, 2004). Sectores intelectuales indígenas consideraron insuficiente la reforma, ya que, en ese contexto, una educación intercultural bilingüe corría el riesgo de preservar las condiciones de marginación, en tanto las culturas indígenas seguirían manteniendo una posición subalterna frente a la cultura latina dominante, desde la cual planteaba impartirse la educación, en tanto que una auténtica EIB debía apoyarse en la autonomía de los pueblos indígenas (Torem 2007:16).

Estudios realizados después de la implementación de la ley mostraron la diferencia entre los resultados de la norma y sus objetivos de integración, plurilingüismo y pluriculturalidad, especialmente entre comunidades rurales no castellano-parlantes (Martínez P. 1996). Sin embargo, las comunidades rurales obtuvieron importantes mejorías en cuanto al promedio de años de escolaridad y al cumplimiento del 6° grado, aunque manteniendo grandes diferencias con las poblaciones urbanas, y con graves desequilibrios entre géneros (Sichra Regalsky 1994:10).

La reforma educativa había sido considerada por muchos como un fracaso antes del gobierno de Evo Morales. Sin embargo, los movimientos indígenas no la consideran un fracaso, pues, aunque con errores, también representó muchos avances en relación a lo anterior. Lo que se requería, sin embargo, era una verdadera intervención en la política lingüística y educacional, es decir, en las representaciones y valoraciones que los hablantes y sujetos educativos se hacen sobre la lengua y la cultura asociadas a ella, para propiciar, en última instancia, un cambio en las ideologías lingüísticas y educacionales imperantes en Bolivia (Torem 2007:2).

La Constitución Política actual (2009) y la Educación Intercultural Bilingüe

Como culminación del proceso constituyente, el 7 de febrero de 2009 se promulgó la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional Boliviano, aprobada con el 61% de los votos del pueblo en el referéndum del 25 de Enero de 2009. Esta Constitución significa la refundación del Estado boliviano como un Estado plurinacional, a partir del cual se pone en el centro de la democracia boliviana la cuestión de la interculturalidad y el plurilingüismo. Dicha Constitución defiende y proclama la existencia y el protagonismo de las naciones indígena-originarias campesinas y de las comunidades interculturales y afrobolivianas, como base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. En ella se manifiesta una voluntad general de que las muy diversas naciones de Bolivia, en cuanto a sus lenguajes y vivencias, abracen juntas una cultura de la vida y la construcción de una comunidad del vivir bien.

En la coyuntura reciente, los movimientos indígenas quieren protagonizar un proceso de cambio social y político de Bolivia, generando un modelo de Estado social y comunitario. Este modelo incorpora, como base de legitimación, a los valores indígenas de dualidad, la complementariedad y el equilibrio, que se resumen en el *Suma Qamaña* (Vivir Bien). El *Suma Qamaña* no se refiere a un bienestar individualizado, sino a una concepción comunitaria, en la cual el vivir bien se representa como un saber convivir y apoyarse recíprocamente (Albó 2009). Javier Medina sugirió que el concepto de “vivir bien” se puede referir a una Bolivia deseable desde un proyecto político que vea al país como una sociedad convivial, una sociedad de frugalidad de vida y calidad de vida, una sociedad de alta sinergia y baja entropía, una sociedad del equilibrio, una sociedad ecosimbiótica con su espacio, una sociedad de redes y flujos dinámicos y una sociedad de democracias locales directas (Medina 2001 a; Medina 2001 b; Medina 2001 c). De allí surge el paradigma para una nueva política lingüística y educativa.

En el artículo 1° se ha colocado la interculturalidad como visión de país de Bolivia. Bolivia se constituye ahora en un Estado unitario, social de derecho plurinacional, comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomía. Bolivia se funda en la pluralidad política, jurídica, económica y lingüística. La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario.

Antes de 1950, los discursos políticos indicaban que el gran obstáculo para el desarrollo de Bolivia eran los pueblos indígenas originarios. Se criticaba su retraso, analfabetismo, falta de cultura. En el Código de la Educación Boliviana se planteaba la integración del indio a la sociedad

¹⁹ A tres años de la Revolución de 1952, el gobierno nacional promulgó el Código de la Educación Boliviana, estableciendo las bases de una educación boliviana en el marco de una “Filosofía educativa social”. Así establece que la educación debe: “Formar al individuo en una escuela ético-práctica de educación para una ciudadanía democrática, solidaria, unida al progreso de la nación, productiva, que permita acceder a los beneficios económicos, culturales y al servicio de la justicia social”.

nacional, lo cual suponía su aculturación.¹⁹ Pero ahora, la diversidad cultural es una base esencial del Estado, un instrumento para la cohesión y la convivencia equilibrada de pueblos y naciones. El Estado asume ahora como fortaleza la existencia de culturas indígenas originarias.

En el artículo 77°, el Estado asume la educación como función suprema y primera responsabilidad. El artículo 78° indica que la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. El mismo artículo agrega que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

Intracultural significa saber quienes somos, qué sabemos, qué tenemos, qué queremos. Ahí nuestros conocimientos y nuestra lengua. Se trata de pensar como indígenas y no como otros quieran que pensemos. Lo intracultural es hacer una morada hacia dentro. Lo intercultural es, en cambio, para relacionar a diferentes pueblos en igualdad de condiciones. Entonces, no se trata de una posición etnocéntrica. La educación tiene que ser además plurilingüe. El artículo 79° se refiere al diálogo intercultural. El artículo 80° indica que la educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. Estará ella orientada a la formación individual y colectiva, al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales, que vinculen la teoría con la práctica productiva, a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Vivir bien significa el equilibrio, esto es, que no existan en la vida comunitaria tan enormes diferencias sociales, con ricos que sean muy ricos y pobres demasiado pobres. Se trata de buscar un equilibrio de vivir dignamente, vivir como gente en comunidad, lo cual en aymara es formulado como *Suma Qamaña*.

El número II del artículo 80° agrega que la educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como ciudadanas y ciudadanos del Estado Plurinacional. En el mismo numeral, se refiere al enriquecimiento intercultural dentro del Estado. Esto apunta a que Bolivia no es una comunidad cerrada. Se critica la interculturalidad como algo difícil, dadas las desigualdades sociales.

Tenemos la participación social en materia educacional consagrada en la Constitución en el artículo 83°. En materia religiosa, se reconoció que los indígenas tienen espiritualidad y por ello pueden dialogar con las otras religiones. El artículo 86° del texto constitucional indica que, en los centros educativos, se reconocerá y garantizará la espiritualidad de las naciones y los pueblos indígenas originarios campesinos, y se fomentará el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas,

sin imposición dogmática.

El artículo 91° se refiere a los fines de la educación superior e introduce que, dentro del desarrollo integral de la sociedad, se tomarán en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena-originarios campesinos. Aquí ya no se limita la educación al bilingüismo, sino que la interculturalidad en la educación tiene que ver con conocimientos y saberes, los cuales habían sido tradicionalmente negados. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe. Esto ha significado que se hayan iniciado tres universidades indígenas en Bolivia este año (24 de mayo 2009): la Universidad Tupac Katari, con sede en Warisata (tierras altas), la Universidad Casimiro Huanca, con sede en Chimore (tierras medias) y la Universidad Apiahuyqui Tumpa, con sede en Kuruyuqui (tierras bajas). El Decreto Supremo N° 29.664, de fecha 2 de agosto de 2008, había establecido la fundación de las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL).

Hemos tenido dudas acerca de dividir el sistema educativo entre indígenas y latinos, y se ha criticado a Ecuador cuando creó la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe). Tampoco gustaba la idea de un ministerio indígena o un viceministerio. El mismo Presidente Morales dudaba acerca de las universidades indígenas, pues prefería que los saberes indígenas se tomaran en las universidades públicas, pero cambió de opinión.

El artículo 93° I establece que las universidades públicas serán obligatorias y suficientemente subvencionadas por el Estado, independientemente de sus recursos departamentales, municipales y propios, creados o por crearse. Según su numeral IV, las universidades públicas deben establecer programas de desconcentración académica y de interculturalidad, de acuerdo a las necesidades del Estado y de las naciones y pueblos indígena-originarios campesinos. Y el numeral V indica que el Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social. Este planteamiento es un desafío, puesto que, en Bolivia, hasta ahora la educación intercultural bilingüe se había quedado en el ámbito escolar y luego se amplió a la educación secundaria. Ahora estamos trabajando en el ámbito de la educación superior, incluyendo postgrados.

Proyecto de Nueva Ley de Educación de Avelino Siñani y Elizardo Pérez

En 2006, se presentó una propuesta de reforma del sistema educativo boliviano que ha estado en discusión desde entonces. El proyecto de Avelino Siñani y Elizardo Pérez,

sin rechazar totalmente el modelo de la reforma educativa de 1994, propone nuevos elementos para la educación intercultural. El gobierno del Presidente Evo Morales enfatizó la necesidad de descolonizar la educación boliviana en orden a terminar con las barreras étnicas existentes en el sistema educativo. El nuevo pensamiento educativo que subyace a esta propuesta es que no se puede privilegiar al pensamiento occidental como universal y único posible, sino que se debe revalorizar el pensamiento, los conocimientos, lenguajes y tecnologías de las culturas indígenas. De allí que la interculturalidad gana ahora un contenido descolonizador, como lo ratifica el artículo 2°, letra b del proyecto de ley.

El proyecto de ley de la Nueva Ley de Educación indica en el artículo 1°, letra h, que la educación: *“Es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un Sistema Educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas, promoviendo la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas”*.

Para el plurilingüismo en Bolivia se proponen en el proyecto las siguientes medidas:

En el área rural: La lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua, en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria. El castellano como primera lengua y la lengua originaria como segunda lengua, en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano. En las comunidades o regiones trilingües o multilingües, para la elección de la lengua originaria, se aplican los criterios de territorialidad y transterritorialidad. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementan políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas, para lo cual se diseñan estrategias pedagógicas y lingüísticas específicas para cada región o comunidad.

En el área urbana: La lengua castellana como primera lengua y una lengua originaria como segunda lengua, tomando los criterios de territorialidad y transterritorialidad de la comunidad educativa.

En el caso de la interculturalidad de la educación, el proyecto desarrolla la vinculación de los conceptos de intraculturalidad e interculturalidad de la siguiente forma:

En cuanto al aprendizaje de los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas: Cada pueblo indígena originario desarrolla su currículo a partir de los conoci-

mientos y saberes propios, incorporando de manera gradual los conocimientos y saberes considerados universales, asumiendo que lengua y cultura son elementos complementarios e íntimamente ligados.

En cuanto al conocimiento de las diferentes culturas: Se desarrolla de manera gradual partiendo de la cultura propia, regional, nacional e internacional. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas para desarrollar actitudes interculturales. El desarrollo de la interculturalidad promueve el empoderamiento de las naciones indígenas originarias y de sectores sociales menos favorecidos, para la consolidación de un Estado plurinacional basado en la equidad, solidaridad, reciprocidad y justicia.

Plan Estratégico Intercultural del Ministerio de Educación

La DINEIB representaba un modelo donde la unidad de interculturalidad estaba afuera, al margen del Ministerio de Educación. Pero nosotros queríamos estar en el centro del Ministerio de Educación, en su cerebro, pues las políticas de educación intercultural tienen que permear todo el sistema. Se le solicitó al Presidente Morales una injerencia en el nivel resolutorio, para poder cambiar las cosas. Por esa razón es que hay una unidad que está por encima de los viceministros y en contacto directo con el Ministro de Educación de Bolivia.

En Bolivia, tal como en Ecuador, hay un Plan Nacional de Desarrollo, un Plan Sectorial de Educación y un Plan Estratégico Institucional de 5 años. En este último está colocada la educación intercultural para que permee todo el sistema. La estrategia está basada sobre la participación institucional en educación.

Nosotros hablamos de revolución educativa en correspondencia con el discurso del Presidente Morales de revolución democrática y cultural. Esta revolución educativa tiene 4 ejes fundamentales:

1. Oportunidad y equidad; 2. Educación con vocación y formación productiva; 3. Educación de calidad; 4. Sistema educativo plurinacional. El objetivo central es una educación de calidad para todas y todos, es decir, vivir bien. Esto tiene, a su vez, 4 ejes articuladores transversales: plurinacional, intracultural, intercultural plurilingüe, territorial, comunitaria, democrática; justicia social; equidad de género y generacional; equilibrio y armonía con la naturaleza.

La Participación Indígena en la Educación Boliviana y el sentido de la interculturalidad

Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios adquirieron en la Ley N° 1.565 un estatus similar al de los

organismos estatales. Ya no tienen en ella un carácter meramente consultivo, sino debían velar por la política educativa, participando en su formulación y controlando el cumplimiento de la misma. Esto ahora se ha institucionalizado. De acuerdo al artículo 241° I de la Nueva Constitución, el pueblo soberano, por medio de la sociedad civil organizada, participará en el diseño de las políticas públicas. El artículo agrega que la sociedad civil organizada ejercerá el control social a la gestión pública en todos los niveles del Estado, y a las empresas e instituciones públicas, mixtas y privadas que administren recursos fiscales. Concluye el artículo señalando que las entidades del Estado deberán generar espacios de participación y control social por parte de la sociedad.

Esto refleja un espíritu que busca pasar del discurso, en el que ya hemos sido muy hábiles, a las acciones. El principio transversal articulador plurinacional fue un eje fundamental en la formulación del currículo. Sin embargo, parece que está simultáneamente en todo y que por ello queda en nada. De allí una desconfianza en los discursos asociados y la necesidad de acciones concretas. En el marco del Decreto Supremo N° 29.894 del 7 de febrero de 2009, ahora se creó la unidad de políticas intraculturales, interculturales y plurilingües para garantizar la aplicación de dicho principio por encima de las opiniones de los viceministros.

Los pueblos indígenas y originarios por mucho tiempo fuimos objetos y hemos sido tratados como bichos raros. Bolivia dejó eso atrás, implicando que los pueblos indígenas ahora son tratados como sujetos. Esto significa que ya no se piensa al indígena sino que el indígena piensa. Pero el indígena piensa no desde una posición etnocéntrica, sólo para indígenas, sino que piensa en general. Bolivia es diversa; por tanto, hay que pensar para todos, pero no en nombre de nadie. Ese es el fundamento de la igualdad.

La educación intercultural bilingüe no es sólo para los indígenas. También es un error pensar que la EIB es sólo respecto a lenguas indígenas. La Ley 1.565 indicaba que la EIB era obligatoria para los pueblos indígenas y optativa para los centros urbanos. En cuanto a la formación docente multicultural, ésta se ha confundido con una formación rural, cuando el espacio multicultural por excelencia es la ciudad. Se debe ser más intercultural para vivir en la ciudad. Ahora hay que trabajar para los mayores contextos interculturales que son las ciudades. Por ello, la EIB se quiere volcar desde ahora hacia los centros urbanos.

Nosotros hemos trabajado mucho en derecho. Hemos pasado de la propuesta al proyecto, del proyecto a la política pública, y de la política pública a la política constitucional. Pero nuestra flaqueza está en las bases, a diferencia de algunas experiencias de Perú y Ecuador, donde se trabaja

muy bien en las aulas y en las comunidades. Nosotros debemos pasar desde lo macro a la comunidad.

Sobre todas las cosas, no se puede perder el profundo sentido político descolonizador de la interculturalidad. La EIB es un instrumento político. Ella tiene un sentido: El para qué le enseña a nuestros hijos, y no sólo el qué o cómo. Ahora participamos en el contenido de la educación, con el trabajo por un currículo plurinacional para diferentes ciclos, y en las metodologías del cómo enseñar. Pero debemos enseñar en función del para qué, en el fundamento de la EIB, esto es, la interculturalidad, sin que esto signifique pretender excluir a los no indígenas. Los pueblos indígenas debemos ser maduros para plantear políticas para Bolivia y no sólo para los indígenas.

Bibliografía:

Albó, Xavier (2009): "Suma qamaña = el buen convivir". En: http://www.iudesp.ua.es/actividades/2009/materialesSK/Albo_SumaQama%F1a.pdf (2.10.2009).

Contreras C., Manuel y Talavera Simoni, María Luisa (2004): "La reforma educativa boliviana 1992–2002: Del escepticismo a la esperanza". En: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1782.pdf> (04.10.2009).

López Huarto, Luis (1994): Balance y perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma Educativa (ETARE).

Martínez P., Juan Luis (1996): Contribuciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia (Estado del arte), La Paz: Centro Boliviano de Educación y Acción Educativas.

Medina, Javier (2001 a): La comprensión indígena de la buena vida. La Paz: PADEP- GTZ.

Medina, Javier (2001 b): La comprensión guaraní de la buena vida. La Paz: PADEP-GTZ.

Medina, Javier (2001 c): La vía municipal hacia la buena vida. La Paz: PADEP-GTZ.

Sichra Regalsky, Inge (1994): Bilingual intercultural education in Bolivia: The Education Reform Since 1994. En: http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/docs/country_report_bolivia.pdf (01.10.2009).

Torem, Gabriel (2007): Educación intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de demandas sociales en la legislación

boliviana. En:

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/Educacion%20intercultural%20bilingue%20en%20Bolivia.pdf> (04.10.2009)

Los autores / las autoras

Dra. Juliana Ströbele-Gregor. Dr. phil., pedagoga y antropóloga, doctorado de la Universidad Libre de Berlín (FU). Profesora asociada en el Instituto Latinoamericano de la FU. Profesora visitante Costa Rica, Frankfurt a.M.; Cuenca - Ecuador. Consultora para cooperación al desarrollo. Investigaciones: Pueblos indígenas y política; género, derechos humanos y ciudadanía de los pueblos indígenas. Fundamentalismo evangélico en América Latina. Miembro del Consejo Directivo de la Asociación de Investigadores sobre América Latina. Publicaciones: Indios de piel blanca (HISBOL 1989); Mujeres Indígenas y Ciudadanía, y Alcance del derecho. Estado de la investigación tomando como ejemplo Ecuador (2007, LAI/OBREAL); Pueblos indígenas y conflicto (con Heidi Feldt, 2008, GTZ). Pueblos Indígenas – Derechos, estrategias económicas y desarrollo con identidad (con Rafael Sevilla (eds): Bad Honnef: Horlemann.

Dr. Olaf Kaltmeier. Investigador de la Universidad de Bielefeld y coordinador del grupo de investigación “E Pluribus Unum?: Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas” del Center for Interdisciplinary Research, Bielefeld. Publicaciones: Jatarishun. Testimonios de la lucha indígena de Saquisilí (Quito, Corporación Editora Nacional, 2008); ¡Marichiweu!-Zehnmal werden wir siegen! Eine Rekonstruktion der aktuellen Mapuche-Bewegung in Chile aus der Dialektik von Herrschaft und Widerstand seit der Conquista (Münster, Edition ITP-Kompass, 2004); Neoliberalismus -Autonomie- Widerstand. Analysen Sozialer Bewegungen in Lateinamerika (Münster, Westfälisches Dampfboot, 2004) con Jens Kastner y Elisabeth Tuidter; Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político (Quito, Corporación Editora Nacional, 2009) con Pablo Ospina y Christian Büschges. olaf.kaltmeier@uni-bielefeld.de.

Dra. Cornelia Giebeler. Prof. Dra. Rer. soc., Universidad de Ciencias Aplicadas, Bielefeld, Global Social Work – Pedagogía Intercultural. Áreas de Investigación: Metodología Científica Cualitativa, Sociología y Pedagogía de la Niñez, Estudios de Género, Etnicidad y Movimiento Social en las Américas.

Dra. Sarah Corona Berkin. Doctora en Comunicación Social. Profesora-investigadora Titular de la Universidad de Guadalajara, Jalisco. Especialidad: Educación y comunicación intercultural; Comunicación visual y política;

Metodologías horizontales.

Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel. Doctora en Educación. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Línea de investigación: Educación y comunicación intercultural, estudios del discurso.

Dra. Teresa Valiente. Dr. phil. doctorado en antropología; consultora en educación intercultural y bilingüe y lineamientos de políticas públicas con enfoque intercultural y equidad de género, actualmente es docente asociada en el Instituto Latinoamérica de la Universidad Libre de Berlín y asesora del Instituto de Pedagogía Intercultural de la Universidad Nacional y Kapodistriako de Atenas, Grecia. Publicaciones: Del 2000 al 2007 coordinadora de la Revista Pueblos Indígenas y Educación, publicada por Abya Yala en Quito; 2003: “Ciudadanía, interculturalidad y formación docente”. En: Vigil, Nila/Zariquiey, Roberto (eds.)(2003): Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Técnica Alemana, GTZ, (pp.193-202); 2002: “El ciclo de vida en la región andina. Época prehispánica: Retrospección y reflexión”. En: Pueblos Indígenas y Educación, No. 53: 41-62.

Dra. Utta von Gleich. Dr. phil. investigadora asociada en el Zentrum für Sprachwissenschaft (Centro de Lingüística) de la Universidad de Hamburgo, doctorado en Lingüística General y Pedagogía, especializaciones: sociolingüística, uso, actitudes y contacto entre lenguas originarias y castellano en los países andinos; procesos de literalización de lenguas orales con enfoque sobre Bolivia; planificación lingüística; rescate y documentación de lenguas amenazadas; teorías y metodologías de aprendizaje y enseñanza de idiomas (lenguas maternas, segundas lenguas y lenguas extranjeras). Consultora internacional en planificación educativa en América Latina con enfoque sobre Educación Intercultural Bilingüe. utta@vongleich.de

Dra. Anita Krainer. Doctorado en Sociolingüística y una Maestría en Pedagogía, ambos en la Universidad de Viena, Austria. Trabaja desde 1992 en América Latina, especialmente en las zonas andina y amazónica de América del Sur, en proyectos de cooperación con pueblos y organizaciones indígenas. Actualmente trabaja en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con sede en Quito, como Experta Integrada (CIM) de la cooperación alemana, y es responsable para las áreas de Interculturalidad y Medio Ambiente.

Walter Gutiérrez. Especialista en educación indígena, es Jefe de Unidad de Política Intercultural y Plurilingüe en el Ministerio de Educación de Bolivia.



Departamento Países Andinos y Paraguay
Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas
en América Latina y el Caribe

Programa "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en
América Latina, PROINDIGENA"
Postfach 5180
65726 Eschborn
Alemania

Telefon: +49-6196 79-0
Telefax: +49-6196 79-1115
Internet: <http://www.gtz.de>
e-mail: info@gtz.de

