

La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere¹

Luis Enrique López (*)

(*) **Luis Enrique López** es Asesor Principal GTZ (Universidad Mayor de San Simón/Cooperación Técnica Alemana), en el Programa de Formación para la Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes), Bolivia.

«La orientación monolingüe dominante, cultivada en el mundo desarrollado, considera que la existencia de dos idiomas es una tontería; cuando los idiomas son tres, ve la situación como antieconómica y cuando son muchos como un absurdo. En los países multilingües, la existencia de muchos idiomas constituye simplemente un hecho de la vida real; cualquier restricción en la escogencia de un idioma es una tontería; y escoger un solo idioma no sólo resulta antieconómico, sino es más bien un verdadero absurdo». (D.P. Pattanayak, 1984)².

«Un fotógrafo exitoso sabe que para capturar la esencia de múltiples imágenes, se requiere de una variedad de lentes. Aun los lentes granangulares de mayor alcance no pueden captar la complejidad de la realidad. De la misma manera, una persona monolingüe, aun si habla un idioma de amplia comunicación como el inglés, nunca logra acceder al sentido y significado completos y a la comprensión y conocimiento cabales de otros grupos etnolingüísticos -o incluso de su propio grupo-. Uno tiene que poder ver su propio grupo desde adentro, desde el punto de vista de uno mismo, y desde afuera, tal y como lo ven otros, a fin de realmente

estar en capacidad de apreciarlo y conocerlo... Para incluir la diversidad del mundo en una foto, se requiere de una variedad de lentes. Pero no es suficiente heredar o poder comprar muchos lentes. Un fotógrafo logrado también necesita instrucción adecuada: oportunidades para usar lentes diferentes a fin de crear imágenes múltiples y una visión balanceada y enfocada, así como para aprender cuándo usar un lente u otro o todos». (T. Skutnabb-Kangas y O. García, 1995).

1. Introducción

1. En este trabajo abordaré algunos aspectos de la situación sociolingüística latinoamericana, referidos a las lenguas indígenas y a sus hablantes, en la medida en que ellos estén relacionados con la oferta educativa que los respectivos Estados han estructurado para los educandos vernáculohablantes, y con sus necesidades y demandas educativas. Al respecto, deseo insistir que en el análisis priorizaré lo relacionado con estas lenguas como instrumentos de construcción social de la realidad y de comunicación, y, en esa medida, también en tanto vehículos de construcción y de transmisión cultural.

2. Desde esa perspectiva, que además concibe a las lenguas y las culturas que ellas reflejan y expresan como organismos vivos y en permanente transformación y desarrollo, se considerará a los idiomas y culturas indígenas como recursos pedagógicos y al bilingüismo como factor de enriquecimiento individual y social. También se analizarán rápidamente los resultados obtenidos con el uso escolar de los idiomas y culturas indígenas en el curso de programas y proyectos de educación bilingüe en las últimas décadas, para luego revisar la situación de la preparación de recursos humanos, indígenas o no, para la educación intercultural bilingüe y, en especial, en lo tocante a la formación de maestros.

3. Si bien en el trabajo no se trata de manera específica la enseñanza de idiomas extranjeros, ni ese bilingüismo de elite al que a menudo acceden los alumnos de las clases medias y altas latinoamericanas, las reflexiones que aquí se ofrecen, mediadas por un cristal sociolingüístico adecuado y por las diferencias que de ello

emanan, pueden ser aplicadas al análisis de la problemática de la enseñanza de lenguas extranjeras. De igual forma, podrán regir también para este caso los análisis y recomendaciones que se hagan respecto de la formación inicial de maestros. En lo tocante a este asunto quiero destacar que, al margen de las diferencias sociolingüísticas que en muchos casos definen las características del bilingüismo de castellano y de uno o más idiomas indígenas, la información psicolingüística y mucho de la información pedagógica con que se cuenta es válida tanto para el bilingüismo de castellano e idioma extranjero como para aquél de castellano e idioma indígena.

4. Este trabajo comprende cuatro partes, la primera de las cuales presenta un rápido análisis de la situación. En la segunda se analizan las necesidades de recursos humanos que la implantación de programas educativos plantea; la tercera revisa la oferta disponible en la región e incluye la presentación de una propuesta innovadora de formación de maestros para atender la diversidad étnica, cultural y lingüística; la cuarta parte se organiza alrededor de un conjunto de reflexiones finales.

2. La situación

5. Ingrid Jung, colega y compañera de preocupaciones sobre la educación de la niñez indígena latinoamericana, comenzó una exposición sobre la formación de maestros para la educación intercultural bilingüe (EIB) con una imagen que difícilmente podría superar; de ahí que haya decidido iniciar este trabajo con su primera reflexión respecto a la situación sociolingüística peruana, que bien puede hacerse extensiva a la situación latinoamericana en general. Ella señalaba que «nos hemos acostumbrado a comenzar las exposiciones sobre educación bilingüe con una descripción detallada de la problemática lingüística, cultural y educativa característica de las regiones en las cuales la población no forma parte de la cultura dominante. Pero tengo la sospecha que de esta manera caemos en la trampa que nos tiende la misma concepción educativa dominante, que convierte en problema todo lo que no entra dentro de su molde, hecho a medida, en

realidad, para nadie. A fuerza de meter a los niños y niñas indígenas en este molde, los aprieta, los dobla, los tuerce hasta no poder respirar, para luego cortar lo que sobra: **la lengua a través de la cual se expresan, la cultura en la cual se desarrollan**. Cada cual que no entra en el vestido prefabricado se convierte en problema para el sastre, que no ha aprendido que los buenos vestidos se hacen a medida... Que me perdonen los sastres. Sospecho que su formación es más realista que la de los maestros que no han aprendido a tomar las medidas antes de confeccionar su enseñanza, y que muchas veces piensan que el alumno tiene que crecer y aprender como lo prescribe la enseñanza prefabricada. Las consecuencias son inevitables: más se diferencian los clientes, menos les cabe el vestido único. Considerando la situación bajo este ángulo, **el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades»** (1994: 277, los énfasis son míos).

6. Si bien, claro está, la culpa de tal cercenación lingüístico-cultural no es totalmente ajena a los maestros y maestras, es menester recordar que ellos son también producto de una formación determinada y que tal práctica forma parte de una tradición pedagógica que moldeó sus comportamientos laborales y sociales. La primacía totalitaria y controlista de dicha tradición ha sido tal que los profesionales de la educación nos hemos autoembaucado, diseñando detallados perfiles que rara vez lograban alcanzarse, sobre todo cuando algunas veces notábamos que esos maestros en formación no calzaban exactamente con la diversidad de situaciones en las que debían trabajar, y, por tanto, tampoco respondían adecuadamente a las necesidades que emanaban de esa multiplicidad de identidades que hoy en día caracterizan un aula real y concreta. Fieles a nuestra preocupación igualitaria, sin a menudo pensarlo, hemos ido todos, maestros y planificadores, hacia una práctica homogeneizadora y simplificadora de la realidad.

7. Aunque resulte una verdad de Perogrullo, es necesario enfatizar que la situación de hoy dista mucho de aquella que heredó la educación decimonónica latinoamericana. El paisaje social, cultural y comunicacional de la escuela se ha

modificado radicalmente y se ha ido tornando más complejo, interesante y desafiante en la medida en que la educación se ha ido democratizando y en que la escuela se ha visto forzada a recibir a alumnos y alumnas diferentes. Todo ello ha hecho que el aula bien pueda ser ahora definida como un espacio de identidades múltiples en el cual se observan diferencias de género, de idiomas y dialectos, de niveles de bilingüismo, de creencias, de cultura; niveles de aprendizaje e incluso edades y grados diferentes, cuando se trata de escuelas rurales que no tienen más remedio que optar por una modalidad multigrado (L. D'Emilio, comunicación personal).

8. La verdad es que, ahora, enfrentados cotidianamente a la diversidad y, en cierto sentido a lo inesperado y a la incertidumbre permanente, y superados algunos afanes unificadores y homogeneizadores, nos percatamos de que es necesaria una corriente de reflexión que lleve a la modificación sustancial de las prácticas pedagógicas y que estimule a maestros y maestras a ensayar nuevas estrategias docentes que respondan, de alguna forma, a las particularidades de los alumnos. En este contexto, el reto para las instituciones dedicadas a la formación -inicial y permanente- de maestros es enorme, pues se trata también de replantear el rol que la sociedad ha asignado al docente, para imaginar una formación diferente que prepare los maestros y maestras que el momento actual reclama.

Los maestros y maestras que no reciben una formación posibilitadora de su permanente crecimiento profesional y a quienes no ayudamos a desarrollar su creatividad y competencia para responder constantemente a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo como el que caracteriza a la gran mayoría de situaciones latinoamericanas. En particular, no saben cómo actuar inteligente y creativamente en un aula de alumnos que pertenecen a contextos culturales y lingüísticos variados. En las instituciones de formación docente se ocultó la diversidad y se silenciaron los idiomas indígenas, entre otros aspectos estructurantes de nuestra realidad.

Además, aun cuando muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma local y, en cierto sentido son copartícipes del horizonte cultural de

los educandos, su actuación en el aula difiere poco de lo que los maestros y maestras hispanohablantes y culturalmente criollos hacen. El problema está en que ni los unos ni los otros tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística, ni tampoco analizar la de sus potenciales alumnos. Por lo demás, en su formación rara vez discutieron conceptos como los de intolerancia, xenofobia y racismo, opresión cultural y homogeneización lingüístico-cultural, ni consideraron como tema de análisis, por ejemplo, el rol de la escuela en la construcción de la autoestima y de la identidad, la diversidad sociocultural ni el papel que tales aspectos tienen en la construcción de los aprendizajes de los educandos.

Una vez convertidos en profesionales, maestros y maestras, imbuidos del mismo afán homogeneizador del sistema, traducen tal preocupación en prácticas escolares. Y es que ellos «han vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docentes. Esto explica por qué tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la implementación de una educación bilingüe. Han internalizado la visión que los otros tienen de ellos y la convierten en su propia percepción de la situación educativa: la reducción y amputación lingüística y cultural se ha convertido en su paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica e ideología educativas vigentes» (Jung, op. cit.: 278).

9. Pero, para comprender de mejor manera lo delicado y la complejidad de la situación que configura la realidad de la escuela, es necesario tomar en cuenta que, afortunadamente, la presencia indígena, si bien mayor en unos países que en otros, es todavía importante y nos recuerda a diario nuestra responsabilidad como educadores en un mundo plural y heterogéneo.

En la región estamos ante más de cuarenta millones de personas que requieren de una educación diferente, pero de calidad mejor o por lo menos igual a la que reciben quienes sólo hablan castellano. Los alumnos vernáculohablantes necesitan de una escuela que los reconozca como distintos, los respete como tales y les ofrezca la posibilidad de continuar siéndolo, hecho que, de modo alguno, implica que desconozcan a los demás. Más bien, a partir del

autorreconocimiento, de la autoaceptación y del autorrespeto se podrá crear un clima de entendimiento de las diferencias y de respeto mutuo.

Estos más de cuarenta millones de indígenas están distribuidos en todos los países latinoamericanos, con la única excepción del Uruguay. Mientras que en unos la población indígena es reducida, en otros su importancia asume una magnitud por muchos insospechada. Tales son los casos de Ecuador, Perú, Bolivia y Guatemala. En estos dos últimos países, por ejemplo, la población indígena supera el 50% de la población total. Y eso que no estamos aún en capacidad de establecer a cabalidad cuántos indígenas realmente hay en cada país latinoamericano, y debemos contentarnos con la información que inferimos de los censos nacionales de población, a partir de una o a lo más dos preguntas que éstos incluyen, a menudo, exclusivamente sobre las lenguas habladas por el entrevistado. Como se sabe, por razones de prestigio social y para no sentirse discriminado en un contexto poco permeable a la diversidad, el entrevistado con frecuencia esconde su filiación lingüística o étnica. Es por ello válido afirmar que las cifras y porcentajes de los que damos cuenta constituyen indicadores mínimos de la realidad étnica de la región, pues se basan en los datos ofrecidos por aquellos que tuvieron la valentía de reconocerse como indígenas o vernáculohablantes. En zonas urbano-marginales de la región y en muchos poblados y caseríos rurales cercanos a las ciudades, muchos pobladores esconden su condición de hablantes de idiomas amerindios para protegerse de la discriminación imperante.

10. También es necesario recordar que la situación lingüística latinoamericana dista mucho de ser uniforme, siendo más bien posible ubicar las distintas situaciones idiomáticas en un continuo que va de más a menos conocimiento, manejo y uso de un idioma indígena, a otro polo caracterizado por el mayor o menor conocimiento, manejo y uso del idioma dominante (castellano, portugués, francés, inglés u holandés). La situación es de tal complejidad que es posible encontrar comunidades e individuos monolingües castellanohablantes, monolingües vernáculohablantes y bilingües de diverso grado, con mayor o menor conocimiento y manejo de uno de los dos o más idiomas hablados³. También

existen situaciones verdaderamente plurilingües, sobre todo entre pueblos que habitan en zonas de floresta tropical, en las cuales los sujetos hablan más de dos idiomas indígenas para poder resolver sus problemas de comunicación cotidiana. Tal es el caso, por ejemplo, de los varios pueblos indígenas del Vaupés colombiano y de aquellos que viven en el Parque Indígena del Xingú, en el Brasil. En muchos otros lugares de América, los niños indígenas llegan a la escuela, a los seis o más años, con un capital lingüístico y un bagaje de experiencias de aprendizaje relacionados con el mundo de la comunicación y de los idiomas que la escuela ha decidido no aprovechar, sino más bien ignorar. Claro está, ese no es el caso del bilingüismo de elite que es, en cambio, alentado tanto por los sistemas educativos como por nuestras sociedades (cf. López, 1989)⁴.

11. No está demás recordar que es entre la población indígena donde normalmente se concentran indicadores que dan cuenta de la ineficiencia de nuestros sistemas educativos. Así como existe una correlación positiva entre pobreza y etnicidad indígena (Psacharopoulos y Patrino, 1995)⁵, de igual forma debemos tomar conciencia que los niños y niñas indígenas difícilmente logran completar su educación primaria, que experimentan varias veces a lo largo de su escolaridad la frustración de la repetición y que, a menudo, abandonan la escuela después de dos o tres años de haber intentado infructuosamente entenderla y apropiársela, para, a través de ella, acceder a herramientas académicas diversas que les permitan seguir aprendiendo (cf. Patrinos y Psacharopoulos, 1994; Amadio 1995).

Al respecto, por ejemplo, ante la ausencia de una educación cultural y lingüísticamente pertinente, en Guatemala las tasas de repetición entre alumnos indígenas en primaria llegan hasta el 90%; en Bolivia, un niño que habla un idioma indígena tiene el doble de probabilidad de repetición que un educando que sólo habla el castellano; y, en promedio, los indígenas tienen tres años de escolaridad menos que los no indígenas; en Paraguay, los alumnos monolingües guaraníhablantes tienen igualmente más probabilidades de repetición y avanzan más lentamente en el sistema; en Chile, la tasa de repetición a nivel primario en la

región con mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional (Ibíd).

12. También es menester tener presente que, salvo algunos casos extremos como el brasileño, existe una correlación positiva entre niveles nacionales de analfabetismo y mayor presencia de población indígena. En términos generales, aquellos países con mayor proporción de población indígena presentan altas tasas de analfabetismo; tales son los casos de Guatemala y Bolivia. Y no podía ser de otra forma, pues, de un lado, la población indígena es la que menos oportunidades ha tenido de acceder al sistema educativo, y, de otro, vista la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho que éste ha sido diseñado para ser transmitido exclusivamente a través del castellano, la expulsión de los niños y niñas indígenas del sistema ocurre bastante temprano.

13. En este contexto, cabe preguntarse cuántos maestros y maestras que trabajan en áreas indígenas no sienten frustración como profesionales y como personas, al no contar con los instrumentos para ayudar a esos niños indígenas a aprovechar, de la mejor manera posible, su lengua y los conocimientos y saberes aprendidos en el hogar y en la comunidad para salir airoso de su experiencia escolar. Frente a la frustración y a la inseguridad, no les queda más remedio que la solución autoritaria. Y es que, al no haber sido formados para aprender de y con sus alumnos, optan por el camino más seguro y puede más en ellos la solución de la respuesta única y previsible.

14. Ante situaciones como éstas, desde hace ya más de cinco décadas en algunos lugares de América Latina se ha estado a la búsqueda de respuestas diferenciadas que realmente respondan a los intereses y necesidades de los educandos indígenas. El sesgo, sin embargo, ha sido, en primer lugar, lingüístico y, en segundo, antropológico. Es decir, las innovaciones buscaron hacerse cargo de las particularidades lingüísticas y de algunas características culturales de los adultos y niños y niñas indígenas. En muchos casos, los maestros y maestras que trabajan en zonas indígenas de habla vernácula recurren a la lengua materna (LM) de sus educandos, a manera de una «muleta» necesaria para hacer menos dolorosa y menos difícil para sus educandos la transición del hogar y de la

comunidad a la escuela. La lengua indígena es utilizada en la comunicación informal dentro y fuera del aula, mientras que el castellano continúa ostentando su estatuto de idioma de comunicación formal y de enseñanza. Este uso espontáneo de muchos maestros que hablan el idioma de los alumnos generó una suerte de educación bilingüe (EB) *de facto*.

15. En las últimas cinco décadas, sin embargo, por iniciativa de lingüistas, antropólogos y también de misioneros, en diversas localidades de la región se ha venido configurando una EB *sistemática*, vale decir, *deliberadamente planificada*. Empero, ésta, por lo general, ha debido desarrollarse únicamente en un marco de proyectos y programas puntuales y de cobertura reducida⁶.

En todo este tiempo, desde México en el norte, hasta Chile y Argentina en el sur, se han desarrollado experiencias educativas bilingües, de índole y resultados diversos. En el proceso lo obvio ha saltado siempre a la vista: los niños y niñas indígenas *se transformaban* y comportaban de manera distinta cuando en el aula se recurría al idioma que mejor conocían y utilizaban, y cuando la enseñanza del maestro hacía referencia a lo cotidiano y aprovechaba algunas de las vivencias de la comunidad y de los niños. Como veremos más adelante, era relativamente poco lo que había que hacer para generar un cambio cualitativo e importante en la educación de los niños y niñas indígenas.

16. Como se ha señalado, la EB latinoamericana ha seguido por caminos diferentes. Inicialmente los programas fueron planificados desde una orientación *de transición* y buscaron como meta la asimilación de la población indígena al cauce de la ideología dominante y de la cultura occidental y cristiana de habla castellana. Ahora se aplican distintas estrategias de EB, una de las cuales se basa en esta orientación transicional.

La EB de transición recurre a la lengua indígena como idioma de pasaje o puente hacia el idioma dominante, en tanto promueve un bilingüismo sustractivo. Por ello, luego de los primeros dos, tres o cuatro grados de la escuela primaria, los alumnos pasan a la educación tradicional transmitida exclusivamente en castellano -lo que en el contexto norteamericano equivale a la **mainstream education**-.

En lo que a la cultura de los educandos se refiere, estos programas recurren en la enseñanza a algunos elementos culturales nativos para contextualizar los aprendizajes de los niños; éstos, sin embargo, son por lo general elementos externos de la cultura y tienen que ver con aspectos de la cultura material: las comidas, fiestas, danzas y actividades laborales, mas no así con la cosmovisión ni a partir de una concepción epistemológica diferente.

17. Por su parte, la EB *de mantenimiento y desarrollo* propicia una educación encaminada hacia el pluralismo cultural, y busca contribuir a la construcción de una sociedad que acepte positivamente la diversidad cultural y lingüística. Dada esta orientación, los programas de mantenimiento recurren a la LM de los niños no sólo durante los primeros grados ni únicamente para propiciar un más rápido y eficiente aprendizaje de la lengua escrita, sino, también, en grados superiores, para potenciar el desarrollo de un bilingüismo aditivo y, por ende, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y el aprendizaje de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del currículo escolar.

Por ello, la cultura materna cumple un rol fundamental. De un lado, su importancia reside en la necesidad de otorgarle a este tipo de educación un marco pertinente y relevante; de otro, se apunta a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y, en tal sentido, se opta por una política cultural orientada a la construcción de una actitud intercultural y de un clima similar que no sólo revalore las lenguas y culturas indígenas, sino que las considere como un recurso pedagógico y como depositarias de saberes, conocimientos, actitudes y valores capaces de enriquecer la educación de **todos los educandos**⁷.

A partir de Fishman 1976⁸, diversos autores, particularmente norteamericanos, se refieren también a una educación bilingüe de enriquecimiento (**enrichment**); sin embargo, desde el punto de vista de la orientación del programa, que es lo que a final de cuentas parece estar en cuestión, bajo un modelo de enriquecimiento la enseñanza yuso de la segunda lengua no busca reemplazar la lengua materna de los niños, sino más bien se añade al repertorio lingüístico de los educandos a fin de prepararlos para funcionar adecuadamente en el segundo idioma, sin que ello vaya en detrimento del primero. Como se puede apreciar, este planteamiento

difiere poco de lo que aquí denominamos como EB de mantenimiento y desarrollo. De ahí que, desde nuestra perspectiva, tales estrategias u opciones caerían también dentro de la orientación general que caracteriza a las propuestas no transicionales: el pluralismo cultural y la visión de las lenguas y culturas diferentes a las propias como recursos válidos tanto en la escuela como fuera de ella.

18. Hasta hace poco, el énfasis de la EB estaba puesto casi exclusivamente en cuestiones de índole lingüística, y, por tanto, en el desarrollo de metodologías y materiales educativos que apoyasen la enseñanza de la lengua indígena como LM, y del castellano como segunda lengua (L2). Esta inclinación se vio fortalecida por la insuficiente información y conocimiento acumulado sobre las lenguas y las culturas indígenas y la carencia de información pedagógica relevante, motivada tal vez por la ausencia inicial de pedagogos en estos menesteres. También apuntó en este sentido la entonces igualmente escasa información sobre el bilingüismo, su adquisición y desarrollo.

19. Con el surgimiento de los programas de EB orientados hacia el mantenimiento y desarrollo y en la medida que se incidía más en el proceso seguido por los alumnos en su bilingüización escolar, mayor atención comenzó a ser puesta en las cuestiones pedagógicas. Paralelamente, se dio inicio a un amplio debate en torno al papel real que debía cumplir la cultura materna de los educandos en el proceso, y se acuñaron términos como educación bilingüe *bicultural* (EBB), educación bilingüe *intercultural* (EBI) y educación *intercultural bilingüe* (EIB), el primero de los cuales fue tomado, desde México y Centroamérica principalmente, de la tradición educativa bilingüe norteamericana. En la actualidad, salvo algunos resabios aislados, no existe programa de EB que se autodenomine como bicultural. La mayoría ha optado por el calificativo de intercultural, antepuesto o pospuesto al de bilingüe, según sea el predominio de la cuestión cultural.

Aparentemente podría parecer que los calificativos *bicultural*, *intercultural* son sinónimos. Si bien no es el caso ahondar aquí en esas distinciones, es necesario dejar claro que cada una de estas denominaciones refleja una comprensión distinta de la cultura en general, y una interpretación diferente de los contextos pluriétnicos, sobre todo de aquellos que caracterizan a los contextos indígenas

latinoamericanos, en particular (cf. Mosonyi y Rengifo, 1983). Por una parte, la distinción tiene que ver con la diferencia entre una visión estática y otra dinámica de la cultura; por otra, está relacionada con la percepción de las sociedades indígenas como enclaves tradicionales y aislados o como realidades en permanente interacción con otras situaciones socioculturales, de las cuales se pueden nutrir para enriquecer su propio proyecto civilizador⁹.

En la distinción también entra en juego la concepción del sujeto que «anda a caballo entre dos mundos». Se arguye que si bien un individuo puede ser bilingüe y separar un idioma de otro, cuando tiene que comunicarse con hablantes de uno y otro idioma no puede realmente aislar, sin llegar a ciertos niveles de esquizofrenia, una cultura de otra y actuar de dos maneras diferentes hasta casi constituirse en dos sujetos en uno. Como quiera que la denominación bicultural surge del paralelo que se hace del individuo bilingüe y ante las diferencias existentes entre lengua y cultura, desde mediados de los 70 el término intercultural va cobrando cada vez mayor fuerza para referirse a un individuo enraizado en su propia cultura pero abierto al mundo; un sujeto que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración.

20. Desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores a los que hemos hecho referencia, y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las

comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

Desde este marco, por EIB se concibe ahora una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto. Es en este contexto y a partir de la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, que la EIB propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el autorrespeto en alumnos y alumnas indígenas, con vistas también al desarrollo de una sólida identidad indígena. En este proceso es fundamental el papel que cumplen la normalización y el desarrollo de las lenguas indígenas como idiomas válidos de comunicación y de educación.

Tales principios, empero, no deben llevarnos a suponer que se trata de una educación anclada en el horizonte indígena. Por el contrario, el acervo y el patrimonio cultural y de conocimientos universales están presentes a lo largo del proceso, pero son vistos y entendidos desde la realidad y la cotidianidad indígenas. Se trata más bien de mirar lo universal desde lo indígena, mirar lo ajeno desde lo propio y desde lo que uno es; desde la cosmovisión y desde lo cotidiano y los saberes y conocimientos propios, para, con base en ello, estimular una selección crítica de aquellos elementos y productos culturales ajenos que pueden contribuir a enriquecer la visión propia y robustecerla para permitir a los educandos indígenas y a sus familiares enfrentar el reto de la hora actual. Para ello, al lado del reforzamiento de la lengua indígena, se propicia también el aprendizaje como segunda lengua del idioma nacional de relación y comunicación interétnica e intercultural¹⁰.

Cabe reiterar que la comprensión de la interculturalidad y de la EIB tiene base en una visión dinámica de la cultura y en el entendimiento que en el mundo de hoy y en la interdependencia que lo caracteriza, no es posible diseñar o establecer límites o linderos absolutos entre culturas diferentes.

Otro de los grandes retos que confronta la educación intercultural en el continente tiene que ver con la ampliación de cobertura hacia espacios no indígenas, hasta hoy reducto de una educación transmitida exclusivamente en castellano, con la excepción de los centros que promueven ese bilingüismo de elite al que nos hemos referido. Si bien desde hace algún tiempo diversos estudiosos e investigadores de la región han venido clamando por una **educación intercultural para todos** e incluso por una **educación intercultural y bilingüe de doble vía**, no tenemos noticias de ningún programa que considere en su propuesta pedagógica la enseñanza de un idioma indígena como segunda lengua para hispanoparlantes¹¹.

21. Como lo he señalado en otro lugar (López, 1995b), aun cuando persisten algunas interrogantes y queda aún mucho por dilucidar respecto a los factores y procesos que intervienen en el desarrollo del bilingüismo resultante sobre todo de la propia práctica escolar, es consenso entre especialistas y educadores de diversas partes del mundo que la EB¹²:

- Ofrece al niño vernáculohablante igualdad de oportunidades y mayores posibilidades de éxito escolar, al usar la LM de los educandos y recurrir a contenidos pertenecientes a su cotidianidad acordes con su **visión del mundo y de las cosas** (cosmovisión); es a través de estos medios que el niño logra apropiarse de los mecanismos de la lectura y la escritura y de conocimientos diversos relacionados con otras áreas del currículo escolar, sin tener que esperar uno o dos años para aprender la lengua *oficial* de la educación de manera relativamente bien como para participar activamente en el desarrollo del hecho educativo.
- Permite al niño hacerse bilingüe a través de la adquisición consciente y sistemática de un idioma de comunicación más amplio, su L2, necesario para la comunicación y el diálogo interétnico e intercultural.
- Contribuye a un aprendizaje más eficiente, tanto oral como escrito, del idioma de prestigio y cobertura nacional, en tanto la adquisición se basa en los aprendizajes y desarrollos previos logrados en la L1.
- Apoya el desarrollo en los niños y niñas de su autoafirmación personal y de una autoimagen positiva, que parece estar asociado al reconocimiento y oficialidad que la escuela otorga a sus manifestaciones culturales y lingüísticas.
- Hace de los niños sujetos culturalmente flexibles, no etnocéntricos y curiosos respecto de las diferencias, en tanto los hace conscientes de la relatividad del conocimiento y de la verdad y los ayuda a entender y apreciar los valores, costumbres y demás manifestaciones culturales de otros pueblos; vale decir, la EB prepara a los niños indígenas para vivir y trabajar exitosamente en una sociedad

plural, valorando y apreciando su propia cultura así como las de las otras personas con las que entran en contacto.

22. Además de ello, particularmente durante las últimas dos décadas, se han desarrollado investigaciones diversas en América Latina que permiten afirmar que existe claridad y sustento investigador¹³ respecto a algunos postulados básicos que ha hecho suyos la EIB en América Latina. Entre ellos cabe señalar:

- El hecho de que el bilingüismo infantil no constituye problema alguno para el aprovechamiento académico de los niños indígenas, ni menos aún para la adquisición de una L2; de ahí que la convicción popular, que aconsejaba concentrar los esfuerzos en una sola lengua -la de prestigio y segunda-, carezca de validez empírica.
- Las ventajas cognoscitivas, afectivas y educacionales resultantes del uso escolar del idioma que mejor conoce el educando -su lengua de uso predominante- en su aprendizaje de la lengua escrita. Esto rige tanto para el educando monolingüe de habla vernácula como para aquél en proceso de bilingüización; vale decir, es más fácil y más eficiente aprender a leer y escribir en el idioma que uno mejor conoce y más usa en la comunicación cotidiana, si lo que se busca es el logro de una lectura comprensiva y de una escritura creativa.
- La necesidad de una fase oral de aprendizaje anterior a la lectura y escritura en una lengua diferente a la predominante; es decir, como en el caso anterior, la importancia que tiene el manejo oral en una lengua para el aprendizaje de la lectura y la escritura en ella. Desafortunadamente, la tradición y práctica escolar con educandos indígenas en América Latina desconoce este principio, confunde alfabetización con castellanización, por ejemplo, y obliga a los educandos a aprender a leer y escribir a través de un idioma que no conocen ni hablan lo suficiente: el castellano. De ahí los magros resultados obtenidos, el persistente analfabetismo funcional y, a lo más, una lectura mecánica y memorística. Es por eso que los programas de EB en la región sostienen la importancia de la enseñanza previa del castellano oral, a fin de que los niños aprendan a hablar la segunda lengua, por lo menos parcialmente, antes de pasar a leer y escribir en este idioma.
- Las ventajas de un bilingüismo aditivo. La investigación demuestra que el manejo de dos sistemas lingüísticos va asociado a una mayor flexibilidad cognitiva y al uso descontextualizado del lenguaje en general¹⁴.
- La estrecha relación -*interdependencia*, como dirían algunos especialistas¹⁵- entre el desarrollo lingüístico previo, en la L1, y el posterior en una L2: «el nivel de competencia en L2 que alcanza un niño bilingüe es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en L1 en el momento en el que comienza la exposición intensiva a la L2» (Cummins, 1979 op. cit.: 233). Este principio se basa en la hipótesis de la existencia de una competencia lingüística común, subyacente a ambas lenguas, según la cual la experiencia en uno de los dos idiomas promueve el desarrollo de la competencia subyacente a ambas y, por ende, redundante en beneficio del aprendizaje de la L2¹⁶. Esta competencia común subyacente permitiría al educando en proceso de bilingüización transferir o aplicar capacidades, estrategias,

habilidades y destrezas lingüísticas desarrolladas a través de una lengua al uso de otro idioma.

- La existencia de un nivel umbral de adelanto en un segundo idioma que los educandos deben lograr, antes de estar en capacidad de participar activamente en el desarrollo de clases transmitidas en el nuevo idioma y de desplegar operaciones lógico-cognoscitivas en él. Esta distinción es sumamente importante para el desarrollo de programas educativos con niños en proceso de bilingüización, pues a menudo se piensa que basta con que los educandos aprendan a comunicarse *socialmente* en la nueva lengua. Investigaciones recientes demuestran que eso no es suficiente; que el umbral está más allá, si lo que se busca es que el alumnado utilice la segunda lengua **también** para desarrollar operaciones cognoscitivas complejas. De ahí que ahora se insista en la necesidad de recurrir a la lengua materna de los educandos por el mayor tiempo posible durante la vida escolar del bilingüe. De esta manera, él podrá incrementar sus capacidades idiomáticas hasta en los más altos niveles de abstracción, recurriendo al idioma que mejor conoce y usa, su LM, para luego transferir estas capacidades al contexto de la lengua que aprende: la L2. Investigaciones hechas a este respecto demuestran que, en general, la competencia idiomática en la segunda lengua, por debajo de este umbral, basta para la comunicación social cara-a-cara, pero resulta insuficiente para que el educando participe con éxito en situaciones formales de comunicación de tipo académico-cognoscitivas.
- El uso de la L2 como lengua de educación en el desarrollo de competencias en áreas curriculares no lingüísticas contribuye al aprendizaje de la L2 por parte del alumnado en proceso de bilingüización.
- El uso de la lengua indígena en la escuela coadyuva a la restitución de vínculos comunicativos fluidos entre los educandos y los mayores de la comunidad, al reconocer la importancia de la vernácula y de los contenidos culturales locales (saberes, conocimientos, tecnologías, tradición oral, ética y epistemología en general), de los cuales los ancianos y ancianas son los principales depositarios y cultores.

23. Varios de estos resultados han sido corroborados en estudios de índole evaluativa llevados a cabo en proyectos de EB en América Latina. Entre ellos destacan las investigaciones de N. Modiano en Chiapas, México, los estudios realizados por S. Stewart en Guatemala por encargo de la Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de los Estados Unidos (USAID), y los llevados a cabo en Puno, Perú, por N. Hornberger e I. Jung con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, y por un equipo de profesionales mexicanos dirigidos por E. Rockwell, del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Instituto Politécnico Nacional de México, por encargo de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).

- En el estudio de Chiapas, entre 1964 y 1965 y posteriormente en 1973, se encontró que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la LM durante el primer grado no iba en desmedro ni del aprendizaje oral de la segunda lengua ni tampoco en lo referente a la lectura y la escritura en este idioma. Por el contrario, la investigación concluyó que aprender a leer y escribir en la L1 contribuía al posterior desarrollo de la comprensión lectora en la L2. Ello ocurría aun cuando los niños de las escuelas de control habían tenido una mayor exposición al castellano, pues se les había enseñado y alfabetizado exclusivamente en este idioma (Modiano, 1973, 1974).
- En una evaluación externa del Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI), se constató que en el segundo grado, y luego de tres años de escolaridad que incluía uno de preescolar, los niños del programa superaban a sus compañeros de las escuelas de control en lenguaje, matemática y ciencias naturales. El mayor hallazgo del estudio fue que los niños de las escuelas bilingües - en las cuales recibían enseñanza de castellano como L2 pero en las que la mayor parte del contenido académico de su grado respectivo era presentado en la lengua indígena- progresaban en su aprendizaje del castellano a un ritmo igual al de los niños que estaban en clases monolingües en las que todo el contenido era transmitido exclusivamente en castellano (Stewart, 1983).
- Por su parte, en la evaluación externa del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, Perú (PEEB-P), se obtuvieron resultados similares, pero esta vez a nivel de cuarto grado de primaria. Los niños atendidos por el PEEB-P superaron a sus pares de las escuelas de control en cuanto a lectura comprensiva, manejo oral del castellano y resolución de problemas matemáticos (Rockwell et al., 1988 y Jung et al., 1989). Además de ello, la calidad de la producción oral y escrita en lengua materna de los niños del programa bilingüe fue superior a los niños de la educación tradicional en castellano y reflejó un mejor control sobre su lengua materna (cf. Hornberger, 1988, 1989). Un hallazgo adicional de suma importancia fue el relacionado con la función niveladora que cumplía la EB, al permitir a los niños y niñas que habitaban en comunidades alejadas y con menor acceso al castellano igualar en rendimiento a sus compañeros de comunidades cercanas a las carreteras y a los centros poblados, y, por ende, con mayor presencia del castellano. En otras palabras, en Puno se encontró que la EB constituía una modalidad educativa que ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas en general y a los niños menos favorecidos (Rockwell et al., 1988).
- Además de todo ello, en Puno se observó en los niños de los diversos grados evaluados un mayor nivel de participación en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con su maestro o maestra, cosas que no siempre ocurrían en aulas con alumnos indígenas en las que la enseñanza tenía como único medio el castellano (Hornberger op. cit., Rockwell et al. op. cit.; Jung et al. op. cit.).
- Recientemente, en Bolivia, se han obtenido resultados similares a los mencionados que otorgan ventajas a la EB, tanto en lo que se refiere a su aprovechamiento académico como a su participación activa en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (cf. Gotrett, 1995, Muñoz, 1994a y b). En Bolivia también se ha comprobado que la EBI constituye un factor importante de dinamización social y de involucramiento de la familia y la comunidad indígenas en la gestión y acción educativas (cf. D'Emilio, 1991; López, 1994). Las primeras evaluaciones

bolivianas comprobaron los efectos positivos de la EBI en el rendimiento escolar sólo después de dos años de aplicación de ésta, aun cuando la literatura especializada¹⁷ explicita que para que un programa de esta índole dé resultados comparativos en favor de los educandos y las escuelas bilingües es necesario esperar, por lo menos, 5 ó 6 años de efectos acumulativos¹⁸.

24. Un aspecto importante en todo programa de EB y una variable que, si bien no aislada, por seguro incide en los resultados, es la capacitación de maestros en su condición de mediadores entre quienes imaginan las innovaciones y los beneficiarios de las mismas. La capacitación, por lo general, enfatiza el uso de los métodos y materiales educativos elaborados por los proyectos, en tanto se espera que, a través del conocimiento y uso de los materiales, los maestros se apropien gradualmente de la pedagogía bilingüe. Pero, como veremos más adelante, la capacitación, más que acción destinada a asegurar la formación y perfeccionamiento permanente de los docentes, ha sido considerada como una actividad funcional al desarrollo de cada proyecto específico. De ahí la insatisfacción, casi generalizada, con los resultados de la capacitación de maestros en servicio y con lo poco que a través de ella es posible hacer para satisfacer realmente las necesidades de formación de maestros y maestras. No obstante, pocas veces los programas de EB se han planteado la necesidad de incidir sobre la formación inicial de maestros y de recursos humanos en general. Es por ello que ahora se reconoce que una de las más serias limitantes de la EB es, precisamente, la carencia de recursos humanos en la cantidad y calidad necesarias para implantar la nueva propuesta pedagógica bilingüe. Es debido a esto que la formación inicial de maestros en y para las zonas indígenas vernáculohablantes comience a ser vista como prioritaria y empiecen a surgir programas de formación de maestros para las distintas situaciones que la EB debería atender. Sin embargo, es preciso reconocer que la oferta de cursos de formación y capacitación en disciplinas relacionadas con la implantación de programas bilingües resulta todavía insuficiente para atender las necesidades de cualquier país de la región.

3. Necesidades de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe

25. Para analizar las necesidades de capacitación y formación de recursos humanos para la EIB, es menester partir de la consideración previa de que la implantación de esta modalidad, tal como ahora se la concibe en la mayoría de países de la región, constituye algo más que el desarrollo de uno o más proyectos específicos orientados a solucionar una carencia dada, como podría ser el caso de un proyecto orientado a mejorar el aprendizaje y manejo de la lectura, de la escritura o de la matemática. La ejecución de un programa de EIB implica, en realidad, una transformación curricular e institucional de índole profunda que pone en cuestión, desde las bases mismas de la oferta educativa, hasta la concreción de la nueva propuesta en una práctica pedagógica diferente y renovada que pone a niños y niñas, a las comunidades a las que pertenecen y a sus manifestaciones lingüístico-culturales, en el centro de la preocupación y del quehacer de la escuela.

Es decir, hacer EIB implica transformar el sistema educativo vigente a fin de que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos indígenas, y no sólo la implantación de una innovación en un aspecto específico del sistema. Y es que, como hemos intentado precisar en este documento, la EIB es mucho más que una educación lingüística o una educación en lenguas, primera y segunda (cf. también Trapnell, 1986). El foco de atención está puesto en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas, que obviamente trascienden la esfera idiomática.

Como acertadamente subrayan Skutnabb-Kangas y García (1995: 233-4), una política de educación bilingüe -o de educación multilingüe, que es a lo que ellas se refieren a partir del caso europeo-, comparte muchos principios y fundamentos con una política educativa en general. «Aun cuando [en la EIB] ambos, maestros y educandos, desarrollen niveles altos de conciencia metalingüística, el centro [de la preocupación] no es a menudo el lenguaje en tanto tal, sino más bien la educación

de los alumnos, con multilingüismo y multilateralidad (**multiliteracy**), siendo ambos un medio para lograr una buena educación».

Al respecto, recordemos que la EIB tiene «como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso de formación. A estos elementos originarios se van agregando en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva, todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral, que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena» (Mosonyi y Rengifo, 1983: 213).

26. En ese sentido, un programa de EIB es de por sí diferente y más complejo que, por ejemplo, un proyecto dedicado a asegurar un aprendizaje eficiente de un idioma extranjero. Si bien ambos tienen aspectos en común, dada la obvia preocupación por la enseñanza de idiomas, en una EIB es necesario trascender el plano meramente idiomático para abarcar también los planos político, social, cultural y pedagógico, y, como se ha señalado, replantear tanto los fines y objetivos del sistema educativo en su conjunto como, a nivel más específico, la lengua o lenguas de educación, los usos escolares y extraescolares de los idiomas involucrados, los programas de estudio, materiales educativos y metodología, de manera tal que la propuesta educativa, en general, responda a las necesidades específicas de los educandos.

En un programa de enseñanza de idiomas se presta atención exclusiva a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua o lenguas en cuestión. En una EB es necesario tomar decisiones también respecto a en qué idioma o idiomas aprender y enseñar. Y, si a la característica bilingüe de la educación añadimos la dimensión intercultural, entonces está en cuestión no sólo el cómo enseñar, sino también el qué enseñar.

27. La complejidad de la EIB nos confronta entonces con una pléyade de necesidades respecto de los cuadros profesionales necesarios para hacerse cargo de su planificación e implantación. Estas necesidades atraviesan diversos ámbitos de actividad, un conglomerado de disciplinas y un conjunto bastante amplio de competencias.

Para asegurar una aplicación exitosa de una EIB de calidad, es necesario desplegar acciones en campos como la investigación, la planificación, el desarrollo curricular, la administración escolar, la supervisión escolar y, naturalmente, también la docencia o el trabajo en aula. El Cuadro 1 intenta recoger estas necesidades.

28. En cuanto a investigación, se requiere de profesionales capaces de realizar estudios de base como son, por ejemplo, los diagnósticos sociolingüísticos que dan cuenta, entre otras cosas, de las representaciones, expectativas y preferencias de diversos actores (padres de familia, maestros, educandos, etc.), respecto del uso escolar de las lenguas indígenas y de su concepción respecto a la EB; o los estudios descriptivos de aspectos de las propias lenguas o culturas involucradas; o también aquellas investigaciones destinadas a describir y analizar la práctica pedagógica en el aula para, sobre esta base, determinar las necesidades de formación y capacitación de los docentes que van a tener a su cargo el desarrollo de las innovaciones a implantar. A este tipo de investigación se añaden las de carácter evaluativo que acompañan el desarrollo de la innovación o que, al final de la misma, miden su impacto tanto escolar como social.

La naturaleza interdisciplinaria de la EIB hace, además, que las necesidades en cuanto a investigación sean vastas y atraviesen diversas disciplinas, como son la educación, la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología social aplicada al campo lingüístico, las ciencias del conocimiento, la antropología cultural, la lingüística aplicada o educacional, y, también, la pedagogía bilingüe, nuevo campo que emerge cada vez con mayor claridad.

CUADRO 1

NECESIDADES EN FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA EB

TAREAS POR CUMPLIR	ÁREA	DE	COMPETENCIAS	Y
--------------------	------	----	--------------	---

	ESPECIALIZACIÓN	CONTENIDOS RELACIONADOS CON:
Obtención de información de base y producto de evaluación para orientar acciones de planificación, desarrollo curricular, formación y capacitación docente.	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Lingüística descriptiva, - Etnolingüística, - Psicolingüística, - Sociolingüística, - Antropología cultural, - Antropología cognitiva, - Oralidad y escritura, - Psicología del aprendizaje, - Psicología social, - Etnografía de la comunicación, - Lingüística aplicada a la EIB, - Educación y etnoeducación, - Pedagogía EIB.
Toma de decisiones respecto de la organización y funcionamiento del sistema educativo y de las lenguas originarias y el castellano y su uso escolar.	Planificación - idiomática - educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Sociolingüística, Lingüística aplicada, Lingüística descriptiva, Etnolingüística. - Educación, Etnoeducación, Pedagogía EIB.
Definición del modelo educativo bilingüe, de la concepción curricular y de las competencias a desarrollar; elaboración de los programas de estudio y materiales educativos para niños y lineamientos para los de formación de maestros y formadores de maestros.	Desarrollo curricular (diseño programático y metodológico y elaboración de materiales educativos).	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño curricular, - Etnociencia, - Etnomatemática, - Etnolingüística, - Etnoeducación, - Educación intercultural, - Educación bilingüe, - Didácticas especializadas de: lenguaje (lengua materna y segunda lengua), matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, arte, etc.
Definición e implantación del modelo de formación de formadores y elaboración de programas y materiales educativos	Formación de formadores de EBI	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación cultural, lingüística, pedagógica, - Educación de adultos y educación popular, - Etnolingüística, - Psicolingüística, - Sociolingüística, - Antropología cultural, - Psicología del aprendizaje,

		<ul style="list-style-type: none"> - Lingüística aplicada a EBI, - Educación y etnoeducación, - Pedagogía EBI, - Diseño curricular, - Educación intercultural, - Educación bilingüe, - Didácticas especializadas de: lenguaje (lengua materna y segunda lengua), matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, expresión artística, etc. - Evaluación educativa.
Implantación del modelo de formación y capacitación de maestros y preparación de los programas de estudio y materiales educativos.	Formación y capacitación docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación-acción y etnografía de aula, - Etnolingüística y Lingüística aplicada a EIB, - Psicolingüística y Ciencias del conocimiento, Sociolingüística y Antropología cultural, - Matemática y etnomatemática, - Educación y etnoeducación, - Pedagogía EIB, - Didácticas especializadas de lenguaje (lengua materna y segunda lengua), matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, etc. - Evaluación y medición de grados de bilingüismo.

Adaptado de López, 1995a

29. En lo referente a planificación, se necesita contar igualmente con profesionales capaces de aprovechar los resultados de investigación para plantear y programar acciones, sobre todo en dos ámbitos específicos: la planificación idiomática o lingüística y la planificación educativa. Vale decir, la EIB, en tanto actividad que afecta al destino de las lenguas involucradas como a los educandos a los que forma, impone cierto nivel de toma de decisiones que requiere de personas con competencias específicas. Tales decisiones, en lo lingüístico, tienen que ver con tareas de gran envergadura sociopolítica como la normalización de las lenguas

vernáculos, pasando por su codificación, gramatización y normatización, y, en lo educativo, con cuestiones como las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, las necesidades básicas de formación y capacitación de los docentes, la orientación de los programas, el diseño curricular, la elaboración de materiales educativos, etc.

30. Además de ello, se requiere de profesionales formados para intervenir en los diversos momentos del desarrollo curricular, desde el referido a la identificación de las necesidades básicas de aprendizaje y de las competencias que deben desarrollar los educandos que viven en contextos bilingües o plurilingües, hasta la elaboración de textos y guías para uso de maestros y alumnos en cada una de las áreas del currículo escolar. También es menester formar profesionales que atiendan campos igualmente importantes, como los relacionados con la administración y la supervisión escolar en EIB.

31. Obviamente, se precisan educadores habilitados para ejercer la docencia bilingüe. De un lado, esto plantea la necesidad de una formación inicial diferente que incida en aspectos distintos y adicionales a los que se enfatizan en la formación de maestros monolingües, en tanto se trata de formar maestros que hablen ya más de un idioma.

De otro lado, esto nos coloca frente a la urgencia de contar con programas de formación profesional integral para la EIB, y no únicamente con acciones de capacitación, como por lo general se había venido haciendo hasta hace pocos años. Al respecto, habrá también que considerar la conveniencia de concebir la formación inicial y la formación en servicio -capacitación- como fases o momentos de una formación que debe ser vista como permanente o continua. Esta necesidad cobra mayor preponderancia en un campo como el de la EIB, en el cual los maestros bilingües tendrán que irse adaptando en el trabajo a la situación sociolingüística particular en la que tengan que desempeñarse, claro está, a partir de y recurriendo a los principios, caracterizaciones y estrategias generales desarrolladas durante el período de formación inicial.

Para ello será necesario hacer un análisis exhaustivo de la capacitación, del rol que cumple y que debería cumplir en la implantación de las innovaciones a nivel

de aula, y determinar por qué no ha logrado incidir significativa y suficientemente sobre el desempeño profesional y **social** de los maestros. Es menester transformar sustancialmente la tradición y las prácticas en esta materia, que, si bien constituyen una inversión importante que hace todo programa de EIB, no brinda los retornos esperados ni logra tampoco modificar realmente la práctica pedagógica, por lo que, en muchos casos, las propuestas innovadoras no logran contrarrestar el peso de la tradición.

Con base en todo ello, se debería tener una imagen-objetivo de la formación docente que trascendiese el período dedicado a la formación inicial y que incluyese, por lo menos, los primeros dos años de trabajo docente, de manera tal que en la formación en servicio se abarcasen aquellos aspectos o temáticas más directamente ligados con la práctica en aula. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de las instituciones formadoras de maestros no concluiría con la certificación o titulación de los nuevos maestros, sino más bien se haría extensiva a los primeros años de ejercicio docente.

32. Vista la innegable importancia de contar con maestros especialmente **formados** para atender los requerimientos que la transformación curricular e institucional que la EIB supone, es igualmente importante contar con cuadros de formadores de formadores; vale decir, con quienes deban asumir las tareas de formación y capacitación docente. Esta es la necesidad más imperiosa de la EIB en todos los países en los que se la implementa en la región.

33. En lo tocante específicamente a las necesidades de formación docente, se requiere sobre todo de maestros con las competencias necesarias para asumir los múltiples desafíos de una EIB, entre ellos la necesidad de construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe y de innovar y transformar permanentemente su práctica pedagógica. Para ello deberán estar en posibilidad de dirigir el aprendizaje **de y en** lengua materna y **de y en** una segunda lengua, aprovechando las lenguas como elementos de la cultura subordinada y de la hegemónica y la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando.

34. Como quiera que la construcción e implantación de una nueva pedagogía exige la reconceptualización del rol docente, surge como una de las primeras necesidades habilitar a los futuros maestros para la observación y descripción de la práctica pedagógica, en tanto acción que nos permita conocer qué y cómo se enseña, para, a partir de ello, inferir visiones del aprendizaje y del bilingüismo escolar y social. Sobre esta base se podrán plantear propuestas pedagógicas que intenten, a partir de un conocimiento exhaustivo de la práctica real de los docentes en servicio, configurar prácticas pedagógicas más democráticas y propiciadoras del aprendizaje autónomo y significativo.

El maestro que trabaja en una comunidad indígena debe estar preparado para analizar y comprender los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que los niños y niñas indígenas y sus sociedades están inmersos. «Estos procesos son colectivos e individuales a la vez, implican tanto los conocimientos, como las motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma competente y segura en contextos específicos. Por lo tanto, la formación docente tiene que ser un proceso de búsqueda, de investigación pedagógica y cultural» (Jung op cit: 279).

Parte de esa investigación pedagógica y cultural incluye la descripción, comprensión y análisis de aquellos contextos en los cuales se usa más de un idioma en la comunicación cotidiana. Todo esto está relacionado con el conocimiento y la competencia profesional para entender las características inherentes a los idiomas involucrados, así como las condicionantes culturales y sociales que regulan su funcionamiento y uso.

La formación inicial, por ello, debe incluir áreas de formación y actividades específicas que estimulen la toma de conciencia y el desarrollo en el maestro en formación de una sensibilidad especial respecto de la diversidad sociolingüística y de los diversos tipos de bilingüismo que es posible encontrar en una región, en una comunidad, e incluso en una misma aula y en una misma familia. Es decir, el maestro de EIB debe ser consciente de esa amplia diversidad de manejos y conocimientos idiomáticos que el término bilingüe incluye. Insisto en este punto en tanto, por nuestra acendrada tradición homogeneizadora, a menudo oponemos

una situación monolingüe a otra bilingüe, olvidándonos de todas las gamas de bilingüismo que es posible encontrar al interior del continuo.

Es precisamente esta diversidad de bilingüismos la que exige respuestas educativas diferenciadas que den cuenta del punto de partida cabal de los educandos indígenas. Para ello, el futuro maestro deberá desarrollar conocimientos y competencias que le permitan conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad, a fin de diseñar las estrategias linguo-pedagógicas correspondientes que forman parte de esa pedagogía diferente y hecha a la medida de los niños indígenas y de las sociedades de las cuales forman parte.

La situación se hace más compleja si, mirando hacia adelante, incluimos en nuestros requerimientos la necesidad de contar con maestros nativo-hablantes de un idioma indígena habilitados para enseñar el idioma que hablan con metodología de segunda lengua, a fin de abrir camino para ese anhelado bilingüismo de doble vía. En países como Bolivia y Guatemala, que apuestan por la interculturalidad y el bilingüismo como mecanismos capaces de reforzar el proceso democrático y de paz, ésta se ha convertido en una necesidad imperiosa (López, 1995c y en prensa).

Lo interesante del caso está en que, debido al bilingüismo asimétrico o diglosia que ha regido en la relación castellano-lenguas indígenas, los únicos docentes inicialmente habilitados como hablantes de una vernácula son aquellos maestros indígenas que pasaron por un programa de EIB. Si esta necesidad y las declaraciones respectivas se concretan en acciones pedagógicas específicas, tal vez estemos, por primera vez en la historia de la educación latinoamericana, con que un indígena deba enseñar a educandos no indígenas.

35. Como el proceso involucra preferentemente a maestros indígenas o de extracción indígena, éste debe contribuir, además, a la activación de mecanismos diversos que permitan «el encuentro del maestro en formación con sus propias raíces, volverse consciente de su centro, de sus recursos culturales. Aprender a ser maestro es un crecimiento personal del futuro docente, no la acumulación de una serie de contenidos atomizados. Es un proceso de comprensión de sí mismo,

de su biografía como educando, paso indispensable para respetar a sus alumnos, y escoger una enseñanza a la medida de ellos» (Jung, 1994: 277).

Algunos de esos mecanismos pertenecen a la esfera lingüística y tienen que ver con la activación o reactivación de la conciencia lingüística del futuro docente, de manera que descubra y tome conciencia del funcionamiento de su lengua y de las razones por las cuales se encuentra en una condición de minoridad. Para comenzar, el futuro maestro requiere hacerse letrado en su propio idioma y necesariamente trascender el uso oral de su idioma. Con estas herramientas y a través de su conocimiento y uso, podrá también penetrar el mundo de su propia cultura y entenderla desde su propia epistemología.

36. Pero no se crea que se trata de encasillar al futuro docente en una determinada visión cultural o en un universo cultural cerrado, pues se caería en el mismo error homogeneizante de ese pasado-presente que intentamos superar. La tarea consiste más bien en ayudar al maestro a caer en cuenta de que su centro tiene que ser el mismo de los niños y niñas y de las comunidades a las que pertenecen, para, a partir de ello, deslindar entre centro y periferia y estar en condiciones de tomar de la periferia todos aquellos elementos culturales necesarios que podrían contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de sus educandos y de las comunidades a las que pertenecen.

Desde la perspectiva intercultural asumida, es necesario que el profesor de EIB conozca también «lo que gira en los círculos concéntricos: los conocimientos desarrollados en las diferentes ramas de las ciencias occidentales, o la filosofía oriental. Y el manejo de todo este reservorio cultural del que podemos disponer actualmente le sirve para ampliar la perspectiva del niño, abrirle el mundo, sin perder su referente propio, sin poner en juego su identidad» (Ibíd). Para ello, deberá desarrollar competencias relacionadas con la búsqueda, selección y aprovechamiento de la información disponible.

37. De la misma forma, tratándose de la construcción de una pedagogía tanto bilingüe como intercultural, se requiere formar profesionales que estén en capacidad de dialogar e interactuar con los padres de familia y con los miembros de las comunidades, en tanto se trata de diseñar una pedagogía que considera la

diversidad lingüístico-cultural como eje y como recurso para potenciar un aprendizaje significativo y para encontrar nuevas formas de enseñar y aprender. Dichas formas tendrán también que tomar en cuenta las maneras en las que las comunidades indígenas producen y transmiten conocimientos, por lo que el estudio de los procesos de socialización de los niños y niñas indígenas resulta imprescindible.

38. Aun cuando no se trate de maestros que trabajaran con alumnos indígenas, es interesante referirse a un estudio realizado en los Estados Unidos destinado a identificar las competencias que desplegaran en el aula un grupo de maestros y maestras bilingües calificados de ejemplares o «estrellas» (cf. Rodríguez, 1980, citado en Padilla, 1993). De las seis «destrezas» identificadas por los investigadores (autoestima positiva, comportamiento no autoritario, autoconfianza, destreza en la comunicación, flexibilidad pedagógica y conocimientos culturales), se observaron diferencias estadísticamente significativas en favor de los maestros ejemplares cuando fueron comparados con otros no considerados como tales, en aspectos referidos al no autoritarismo, a la autoconfianza y a destrezas en la comunicación. Estos rasgos se tradujeron en acciones tales como la consulta permanente con los alumnos y los padres, la flexibilidad de criterios, la creación de ambientes positivos en la clase conducentes al aprendizaje autónomo de los alumnos, la reflexión permanente sobre lo ocurrido en clase, y el «arriesgarse» en la toma de decisiones basadas en su propio juicio.

39. Con base en lo señalado en este capítulo, es posible construir una lista de saberes y conocimientos básicos que los futuros maestros de EIB deben desarrollar durante su formación. Un inventario tal aparece en el Cuadro 2. Las competencias identificadas han sido organizadas en tres grandes dominios: conocimientos y teorías, saberes pedagógicos y prácticas, y políticas.

Para la elaboración de esta lista me he basado en una similar, aunque bastante más reducida, elaborada para el contexto estadounidense (Padilla, 1993). También me nutrí de diversas propuestas curriculares de formación inicial de maestros para EIB, desarrolladas en la región y que figuran en la bibliografía, así

como de los lineamientos que se ofrecen para el caso europeo en diversos trabajos en Skutnabb-Kangas, 1995¹⁹.

Volviendo a la lista de Padilla, he preferido cambiar la denominación del área identificada como «tecnologías» (Padilla, 1993), por la connotación mecanicista del término, optando más bien por configurar un dominio dedicado a saberes y prácticas, en tanto la formación inicial debe incluir todo un conjunto de quehaceres pedagógicos que aluden a aquellas prácticas constitutivas de la nueva pedagogía intercultural y bilingüe.

Como se podrá ver, este apartado es bastante amplio y, al lado de saberes docentes tradicionales relacionados con las didácticas, me he atrevido a incluir otros que considero fundamentales para la construcción de la nueva pedagogía. Entre ellos se inserta, por ejemplo, *el saber mirar un mismo fenómeno o proceso desde diferentes perspectivas: el del propio grupo cultural y lingüístico y el del grupo lingüístico cultural dominante*. Un saber como éste, relacionado con el ejercicio de un relativismo lingüístico-cultural, es fundamental para el maestro que trabaja con poblaciones con lenguas y culturas diferenciadas. Claro está que su desarrollo supone un maestro en formación que es ya bilingüe o que se esfuerza por serlo, y que puede, con la guía de un formador, hacer ejercicios contrastivos de semántica entre dos códigos distintos que lo *entrenen* para descubrir diferencias de significación y de sentido a partir del lenguaje.

CUADRO 2

ESTRUCTURA DE LOS SABERES Y CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS ADICIONALES QUE REQUIERE UN MAESTRO DE EIB

DOMINIOS	SABERES Y CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON:
Conocimientos y teorías	<ul style="list-style-type: none"> - los aspectos cognoscitivos y psicológicos del aprendizaje en general y del aprendizaje bilingüe, en particular. - los aprendizajes culturalmente determinados. - la interacción entre las culturas subordinada y hegemónica: conflicto linguocultural y consenso posible. - la cosmovisión y epistemología indígenas.

	<ul style="list-style-type: none"> - las sociedades indígenas y los procesos de socialización. - la lengua, la historia y la cultura del grupo etnolingüístico cuyo idioma ha de ser utilizado como idioma de educación. - la historia, la cultura y la geografía «oficiales» analizadas desde la perspectiva indígena. - la naturaleza, funcionamiento y uso de las lenguas concernidas. - el proceso de comunicación en un contexto bilingüe y diglósico. - oralidad y escritura y la construcción social de una sociedad letrada; la escuela como ámbito que privilegia la lengua escrita. - los aspectos psicosociales, sociolingüísticos y sociopolíticos del uso de lenguas y del funcionamiento social en sociedades multilingües..los aspectos cognoscitivos, psicolingüísticos y sociolingüísticos de la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua y del proceso de bilingüización. - la etnoeducación, la transmisión y construcción del conocimiento en las sociedades indígenas. - la interculturalidad y la pedagogía. - la normalización idiomática y la unificación escrita de los idiomas indígenas.
Saberes y prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - la investigación como ámbito esencial de aprendizaje permanente, tanto desde una perspectiva de investigación-acción como de la investigación etnográfica. - el cambio de mira, observar y analizar procesos desde perspectivas diferentes: como miembro del mismo grupo etnolingüístico y como miembro de otro grupo, incluido el sector dominante.- la relativización de la verdad y del conocimiento y el abandono del prejuicio. - la construcción de una nueva relación con la lengua escrita y con la LM, de manera de hacer de éstas herramientas de uso cotidiano que apoyen también el crecimiento del docente como intelectual y como profesional. - la búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa. - la escritura de las vernáculos y el desarrollo de un código escrito capaz de responder a las necesidades de diversos ámbitos de la vida social. - el uso y la práctica intensiva, oral y escrita, de los dos idiomas involucrados. - el diseño e implantación de modelos y estrategias de educación bilingüe. - la construcción de una pedagogía bilingüe, en lo que atañe al uso de los idiomas concernidos como vehículos de educación (la alternancia y distribución de los idiomas). - la comunicación intercultural (intersociedades indígenas e intersocietal en general). - la construcción de una pedagogía intercultural (la complementariedad de miradas y puntos de vista). - la resolución de conflictos.

	<ul style="list-style-type: none"> - las prácticas pedagógicas con educandos indígenas. - las didácticas de lenguas: su uso y enseñanza como objetos de estudio. - la enseñanza integrada de las ciencias. - la enseñanza de la matemática y la etnomatemática. - la preparación y uso de materiales y medios educativos diversos. - la medición e identificación de grados y tipos de bilingüismo. - la evaluación de los aprendizajes, en general, y de los de lenguas, en particular. - el relacionamiento e interacción permanentes con la comunidad. - la cogestión educativa con la comunidad/barrio y con las autoridades comunales.
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> - las leyes y políticas lingüístico-culturales. - las leyes, decretos y reglamentos de EB. - los otros antecedentes legales de respaldo de la EB. - la visión y acciones de política idiomática y cultural de las organizaciones indígenas. - las políticas idiomática y cultural de las familias y comunidades étnicas. - la política en cuanto al uso de lenguas en los medios de comunicación masiva.

No es del caso analizar en detalle cada una de las entradas de la lista, pero, como se verá, la intención con la cual ha sido construida es la de buscar alternativas a los contenidos usuales de un currículo de formación docente. Por seguro, la lista es aún incompleta; lo único que pretendo es provocar en el lector inquietudes que lo lleven a imaginar una formación diferente para los maestros que la EBI y la educación intercultural en general requieren.

El inventario incluido en el cuadro 2 puede ser utilizado a manera de lista de cotejos o de indicadores para establecer cuán pertinente resulta un plan de estudios de formación inicial de maestros para responder a las necesidades de aquellos docentes a quienes les toca trabajar con educandos y comunidades indígenas y vernáculohablantes. El ejercicio es válido en tanto nos permite configurar un campo de especialización para todos aquellos docentes que trabajan en zonas indígenas y en aquellas áreas tradicionalmente no indígenas con población indígena. Puede también constituir una fuente útil de referencia para repensar los programas de formación docente en general en países multilingües, de cara a una mayor sensibilidad frente a la diversidad y a la preparación de maestros para una educación intercultural para todos.

4. La oferta existente

40. Como se ha sugerido, en diversos países de la región, dependiendo de las necesidades específicas de cada uno de ellos, se han organizado en los últimos años:

- a) programas de complementación escolar para maestros indígenas que no han concluido sus estudios básicos (primaria y secundaria), en los que se incluyen también contenidos de formación docente;
- b) programas de profesionalización o titularización para docentes indígenas en servicio que carecen de un título profesional; y,
- c) programas de formación inicial de maestros, tanto a nivel de institutos de formación docente no-universitarios como de algunas universidades e institutos superiores post-secundarios de la región.

A ellos se han añadido recientemente programas universitarios de especialización y postgrado. Los déficits, sin embargo, son todavía cuantiosos y la necesidad sobrepasa largamente la oferta existente (cf. López, 1990, 1995a y Jung y López, 1993).

41. A este respecto es necesario recalcar, una vez más, que las necesidades de formación de recursos humanos para la EIB son múltiples y diversas y que dependen del tipo de sociedad indígena de la que se trate, de su nivel de apropiación de la escuela como institución, y de las posibilidades de escolarización que han tenido sus miembros. Así, en algunos casos, se está frente a sociedades como las que, por ejemplo, habitan en zonas de floresta tropical y que cuentan con números reducidos de habitantes, cuya única posibilidad de acceder a la escuela, en general, y a una educación culturalmente pertinente y socialmente relevante, supone recurrir a aquellos miembros de la comunidad que cuentan con el mayor bagaje educativo formal y que más experiencia han acumulado con la institución escolar. En estos casos se estará ante jóvenes con primaria completa o secundaria incompleta a quienes habría que formar como

maestros, pues no existen siempre otras alternativas. A este respecto es necesario mencionar que en zonas como estas, a menudo la única escuela que existe es la bilingüe, a cargo de maestros comunitarios.

En otros casos, cuando se trata de sociedades indígenas mayoritarias o con larga tradición de contacto e interrelacionamiento con la sociedad blanco-mestiza, el punto de partida para la formación inicial de maestros puede ser semejante -por lo menos en lo que al requisito formal de haber concluido estudios secundarios se refiere-, a la que caracteriza a los contextos urbanos de habla castellana.

42. También hay que destacar que, salvo escasas situaciones como las de algunas regiones de Bolivia, del Perú y tal vez del Ecuador, dada la casi generalizada carencia de maestros profesionales de habla vernácula, la formación inicial de maestros indígenas combina la formación con el ejercicio docente; vale decir, la modalidad presencial con la formación a distancia.

43. El Cuadro 3 nos permite identificar la oferta general existente y los tipos de programas ofrecidos. Si contrastamos la oferta con las necesidades que estableciéramos en el capítulo anterior, podremos apreciar también que, a nivel global, aún existen vacíos importantes. Si esa es la situación global, ésta es todavía más preocupante a nivel de cada país involucrado en dichos procesos. Si hacemos una comparación entre los Cuadros 1 y 3, veremos que en ningún país de la región se ofrecen todas las especialidades requeridas para asegurar un despegue eficiente de la EIB.

CUADRO 3

TIPOS DE OFERTA PARA FORMAR RECURSOS HUMANOS PARA LA EIB

ÁREA DE INTERVENCIÓN	EJECUTOR	MODALIDAD	PAÍS
Capacitación en uso de materiales y	- Ministerios de Educación, con o sin	- Presencial	Todos los que cuentan con proyectos EIB:

metodologías de EIB.	asistencia de organismos internacionales. - Programas- EIB-ONGs		México, Nicaragua y Ecuador, en los que la EB ha sido institucionalizada.
Titularización de maestros en servicio.	- Ministerios de Educación a través de centros de formación docente. - Centros de Educación Superior	- Semipresencial - A distancia	Específicamente con orientación EIB: México, Guatemala, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú.
Formación de maestros en EIB.	- Universidades - Institutos pedagógicos - Escuelas Normales	- Presencial - Semipresencial	México, Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Chile.
Formación de formadores.	- Universidades	- Presencial - Semipresencial	Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia (en preparación).
Formación de especialistas investigadores en: - lingüística descriptiva - etnolingüística - sociolingüística - lingüística aplicada EIB - administración escolar	- Universidades	- Presencial	México, Guatemala, Colombia, Perú. México, Guatemala. Ecuador, Perú. Guatemala.

Tomado de López, 1995a

Así por ejemplo, en Bolivia, país en el cual más del 60% de la población es indígena y habla un idioma vernáculo, no se cuenta todavía con centros de formación docente que preparen los maestros que los niños indígenas requieren, sobre todo en un momento en el que, dentro de su novel reforma educativa, el país ha decidido incluir la EIB como uno de sus ejes y componentes más

importantes de la transformación educativa. En Guatemala, de 37 centros de formación docente que existen en el departamento de Quetzaltenango, enclave predominantemente indígena, sólo uno forma maestros bilingües y únicamente para el nivel de educación preescolar. En el Perú, pese a los avances en la materia, los déficits son todavía notorios, particularmente en las regiones de habla quechua y aimara que comprenden a más de cuatro millones de personas.

También es necesario precisar que esta formación es diversa e incluye una gran variedad de respuestas a diversos niveles de formación:

a) como parte de la educación secundaria,

b) de educación superior no universitaria, y

c) a nivel universitario.

Así por ejemplo, el Instituto Superior de Loreto, en Iquitos, Perú, a través de su programa de formación de maestros indígenas de nivel superior no-universitario, considera un período total de formación de seis años, dividido en dos grandes tramos: el primero, de tres años, con énfasis en la investigación de base y en la construcción de una propuesta curricular; y el segundo, que comprende tanto el ejercicio docente como la reflexión sobre la práctica y la complementación académica. En este programa se combinan fases presenciales con fases a distancia, desarrolladas en las comunidades de origen de los alumnos bajo la orientación de uno o más docentes del curso (por lo general un lingüista y un antropólogo). Por su parte, la Universidad «Arturo Prat» de Iquique, Chile, a través de su programa de formación de maestros de EIB, considera ocho semestres académicos, de los cuales dos son de práctica docente; la Universidad «Rafael Landívar», de Guatemala, ofrece programas especiales de licenciatura de tres años de duración, que se llevan a cabo en fines de semana, para quienes cuentan ya con un primer certificado universitario posterior a los tres primeros años de estudios superiores; y el Instituto Normal Superior Bilingüe de Bomboiza, del Ecuador, ofrece los dos primeros años de la formación docente inicial como parte de la secundaria y los dos últimos años con posterioridad a ésta.

Por último, la calidad de los programas es igualmente variada y está estrechamente relacionada con la existencia en el número y calidad necesarios de profesionales en las disciplinas relacionadas con la EIB que identificáramos en el Cuadro 1, así como de formadores de maestros. De hacer un cruce entre la lista de cotejos incluida en el Cuadro 2 y los planes de estudio de formación docente en EIB veríamos también que son muchos los vacíos existentes y que, salvo escasas excepciones, la oferta existente sólo ha tomado en cuenta parcialmente las necesidades que el docente de EIB tiene que enfrentar cuando está frente a sus alumnos indígenas y a las comunidades a los que éstos pertenecen.

Sin embargo, si algo caracteriza ahora la oferta existente es la actitud de búsqueda de alternativas y de soluciones a problemas derivados de la propia aplicación de los programas de EIB y de la relación cada vez mayor entre los centros de formación docente y las escuelas.

44. Las ausencias son todavía notorias sobre todo en algunas áreas académicas importantes y que mucho pueden aportar a un mejor conocimiento del bilingüismo y de la EIB como son la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística aplicada. Respecto a la primera, se ha constatado que ninguna universidad de la región ofrece cursos en esta área a nivel de especialización y que la disciplina está prácticamente ausente de los planes de estudios de los pocos programas de especialización que actualmente existen. Sólo una universidad de toda la región, en Guatemala, ofrece una especialidad de sociolingüística relacionada con la problemática indígena, y dos, en Puno, Perú, y Cuenca, Ecuador, lo hacen en lingüística aplicada a la EIB²⁰.

Un área que requiere de mayor atención es la de formación de formadores. Como se ha señalado en diversas secciones de este trabajo, no se cuenta todavía con ese nivel intermedio de profesionales capaces de organizar, planificar y dirigir procesos educativos bilingües, y quienes deberían, además, asumir tareas de tanta trascendencia para el futuro de la modalidad como son la formación y la capacitación de maestros. Tal vez esta ausencia sea también la responsable de que no existan todavía suficientes programas dedicados a la preparación de las nuevas generaciones de maestros que la EIB requiere.

45. Como muestra de la evolución que caracteriza a los programas de formación docente inicial en la región, en el Anexo 1 se incluye un apretado resumen de la nueva propuesta curricular elaborada por el Ministerio de Educación del Perú en 1994, a través de una metodología participativa que incluye a 10 instituciones superiores de formación docente, en tres talleres sucesivos (cf. ME-Perú 1994).

El modelo asume planteamientos innovadores en cuanto a la formación docente, y dirige su atención a la construcción de una nueva pedagogía de EIB que engloba los aspectos culturales y lingüísticos, a diferencia de otras propuestas que parecen buscar la solución incluyendo únicamente uno o más componentes lingüístico-culturales. Desde esta comprensión global de la EIB, el modelo organiza los contenidos en áreas curriculares integradas y en actividades que los futuros maestros deben desarrollar, articulando teoría y práctica. Todas las áreas curriculares, incluida, por ejemplo, la de matemática, parten de los fenómenos y procesos sociolingüísticos que caracterizan la realidad indígena actual y los consideran como intervinientes en el proceso educativo.

CUADRO 4

DISTRIBUCIÓN DE TEMAS Y ACTIVIDADES

Modelo curricular para la formación y profesionalización de docentes de educación primaria bilingüe intercultural

PRÁCTICA PROFESIONAL	INVESTIGACIÓN (1)	PROMOCIÓN COMUNAL (2)
Práctica simulada: aprestamiento.	Educación: características bio-psico-sociales del niño entre 6 y 15 años (conceptos prematemáticos, dominio lingüístico).	
Unidad de aprendizaje: 1º y 2º grados. (Todas	Sociedad y Cultura: historia de la comunidad; cuentos, mitos,	Sistematización de la historia de la comunidad.

las áreas).	leyendas; geografía.	
Curso de nivelación: 3° y 4° grados.	Ecosistema: modos de producción; matemática en la comunidad; clases de discursos.	Sistematización de los modos de producción y los conocimientos lógico-matemáticos relacionados con ello.
Proyecto de un semestre: 5° y 6° grados.	Educación y Matemática: socialización (conocimientos, valores, destrezas).	Proyecto de Práctica Profesional en 5° ó 6° grado.
- - -	Lenguaje: escritura en la comunidad: utilidad, valoración, medios de comunicación.	Sistematización de las formas de producción cultural.
Práctica intensiva: escuela polidocente (máx. dos grados).	Sociedad y Cultura: Diagnóstico educacional: situación lingüística, cultural, productiva (insumo para tesis).	Diagnóstico participativo
Sigue el mismo C.E.	Sigue diagnóstico	
Práctica intensiva: escuela polidocente.	Educación: Elaboración de la tesis.	
Sigue el mismo C.E.	Sigue tesis.	

Tomado de Jung, 1994

(1) Las investigaciones se preparan durante el semestre para realizarse luego en la comunidad de origen del estudiante en las vacaciones. Un área se responsabiliza de la dirección y evaluación de las investigaciones, aunque se integran temas y preguntas de varias áreas curriculares.

(2) Todas las investigaciones de los ciclos I-V se realizan en la comunidad de origen del estudiante en forma participativa durante las vacaciones. Se sistematizan durante el semestre y se devuelven a la comunidad en las vacaciones siguientes. De esta manera, se desarrolla una concepción amplia y responsable acerca de lo que es la promoción comunal.

La propuesta considera que la investigación debe jugar un rol fundamental no sólo para auxiliar la construcción de la nueva pedagogía a utilizar en las sociedades indígenas, sino también para apoyar la propia construcción de la propuesta de formación docente, en reconocimiento de los vacíos de información existentes en cuanto a las lenguas y culturas indígenas. De esta manera, los futuros maestros

intervienen también en la construcción del conocimiento respecto a la realidad indígena que forma parte de su propio plan de estudios profesionales (Ibíd).

Con base en éstas y otras consideraciones, la propuesta concibe que el docente en EBI debe cumplir las funciones de investigador, promotor comunal y conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como investigador, el maestro debe poseer las concepciones y herramientas metodológicas que le permitan «conocer e investigar la realidad en la que se desarrolla la acción educativa, buscando la participación reflexiva de la comunidad en dicho proceso de aproximación cognoscitiva a la realidad». Como promotor comunal, el maestro debe manejar procesos y poseer competencias que le permitan «integrar la escuela con la comunidad desde la perspectiva de la Educación Bilingüe Intercultural. Dicho proceso parte de las necesidades detectadas junto con la comunidad en el proceso de investigación. Finalmente, como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje se incluye lo referente a la orientación del aprendizaje del niño» (Ibíd). Las áreas curriculares se articulan en ejes de contenido y se integran tomando como núcleo las funciones del docente de EIB: investigador, promotor comunal, conductor del aprendizaje.

La formación comprende 10 ciclos semestrales, cada uno de los cuales cumple una función específica. Los primeros cuatro ciclos buscan una aproximación reflexiva y sistemática a la realidad, especialmente al niño y al currículo de la EIB en el nivel primario, a través de una práctica pedagógica inicial. Los ciclos quinto y sexto son de análisis y sistematización teórico-conceptual de la realidad y práctica educativas y enfatizan procesos de abstracción y sistematización conceptual. Los últimos cuatro ciclos (VII, VIII, IX y X) son de práctica profesional intensiva, en los cuales los maestros en formación se incorporan al servicio activo en una realidad educativa concreta. Durante esta última etapa los maestros en formación son acompañados y supervisados por la institución responsable de su formación docente. Este es el período durante el cual deben, asimismo, preparar sus tesis (Ibíd).

Como se señaló, la propuesta fue elaborada a través de una metodología participativa que involucró a formadores de maestros y a especialistas en EIB, y,

además, tomó como base una experiencia innovadora de formación de maestros indígenas, en desarrollo de la Amazonia peruana desde 1988 (cf. Trapnell, 1991 y ss.).

Si bien estos planteamientos resultan innovadores frente a la mayoría de programas de formación docente existentes en la región, queda aún por ver cómo se preparará a los formadores que la implantación de una propuesta tal requiere.

46. Para cerrar este acápite, considero conveniente incluir las conclusiones del grupo de trabajo sobre formación docente reunido en el Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, América Indígena, llevado a cabo en Guatemala en septiembre de 1995, con la participación de representantes de 10 países latinoamericanos, en tanto, de alguna manera, resumen algunos de los puntos de vista que hemos esbozado aquí. Al revisar la situación actual de la formación docente para EIB y plantear alternativas al respecto, dicho grupo concluyó que:

«(1) Las entidades responsables deben tender puentes hacia el Estado y comprometer a las autoridades de diferentes niveles y ámbitos educativos en el proceso de formación y capacitación de los recursos humanos para la educación intercultural bilingüe.

(2) En la gestión de los procesos de formación de los recursos humanos se asegurará la participación orgánica de las entidades representativas de los pueblos indígenas.

(3) Las instituciones privadas o públicas encargadas de la formación de los recursos humanos para la educación bilingüe deben buscar instancias de coordinación con el fin de promover el debate que apoye la construcción de lineamientos comunes.

(4) El pensum de estudios debe estar basado en áreas integradas de estudio antes que en asignaturas.

(5) La vertiente cultural no debe traducirse en una materia sino que debe

ser un hilo conductor presente en las diferentes áreas.

(6) Debe plantearse una política que propicie el uso de las lenguas en el proceso de formación y la organización de talleres para el desarrollo de la lengua indígena por parte de la comunidad.

(7) [Es necesario] establecer una política clara que incorpore la práctica pedagógica en el proceso de formación, asegurando mecanismos de seguimiento a los docentes-alumnos. Asimismo, incluir una propuesta de currículo intercultural flexible para el nivel primario, favoreciendo experiencias que permitan mejorar la gestión de la escuela.

(8) [Se deben] diseñar estrategias que garanticen la actualización permanente de los docentes egresados de los programas de formación.

(9) El calendario de los cursos de formación debe tomar en cuenta la alternancia entre períodos escolarizados y no escolarizados.

(10) La actividad de formación debe centrarse en procesos más que en contenidos».

En lo concerniente a la capacitación y a la formación de formadores, el mismo grupo de trabajo concluyó que:

«(1) La capacitación de los docentes en servicio debe mantenerse a nivel de actualización y no sustituir las acciones de formación.

(2) La capacitación en cascada debe cuestionarse porque deforma los contenidos y la intención pedagógica planteados inicialmente.

(3) Buscar mecanismos para que la capacitación sea deseable por todo el personal docente.

(4) La capacitación debe basarse en un pensum que considere lo

siguiente:

- a. Aprendizajes estratégicos en función de la evaluación del rendimiento de alumnos y docentes, tomando en cuenta aspectos metodológicos y criterios de evaluación.
- b. La reflexión sobre el uso y manejo de lenguas y la propuesta curricular de primaria desde una perspectiva intercultural bilingüe y el desarrollo de talleres de lenguas indígenas.
- c. Cada tema de capacitación debe estar acompañado de los mecanismos de evaluación correspondientes.

(5) Las universidades y centros de investigación públicos y privados deberán desarrollar especializaciones en esta área y los procesos de formación integrarán áreas teóricas, de trabajo de campo e investigación.

(6) El proceso de formación de los formadores integrará teoría y práctica.»
(Congreso...1995).

5. Conclusiones y reflexiones finales

47. La formación de recursos humanos en áreas diversas para responder a las necesidades educativas de los contextos regionales caracterizados por una diversidad étnica, lingüística y cultural, constituye ahora un ámbito de actividad importante que enriquece el panorama educativo latinoamericano y que deberíamos estudiar más detenidamente, no sólo para contribuir al mejoramiento sustantivo de la oferta educativa de los programas educativos bilingües existentes, sino también para enriquecer la educación en general. Es decir, programas como los analizados en este trabajo constituyen también fuentes válidas de información para introducir, en los programas de formación inicial de maestros en general, cambios que propicien el desarrollo de la sensibilidad y de una actitud de respeto y comprensión de la diversidad y de la multiplicidad de identidades que hoy caracterizan el escenario educativo latinoamericano. Esta necesidad resulta aún más perentoria en un contexto general de globalización y de interculturalidad crecientes.

48. De igual forma, son varios los aportes que la EIB latinoamericana está ahora en condiciones de hacer al desarrollo de una propuesta educativa latinoamericana de calidad y equidad, y, por ello, es necesario superar la marginalización de la EB y estimular el diálogo entre programas innovadores bilingües y no-bilingües, en tanto tal intercambio será de beneficio recíproco y, en última instancia, redundará en provecho de la educación latinoamericana en general.

49. Esto cobra aún más importancia cuando constatamos que muchos de los fundamentos sociopedagógicos de la EB son perfectamente compatibles y coincidentes con las preocupaciones actuales de descentralización institucional y pedagógica, a partir de las necesidades básicas de aprendizaje que propugnan una atención diferenciada de los sujetos; que colocan al niño al centro del proceso de aprendizaje; y que consideran sus aprendizajes previos y a los conocimientos y saberes de la familia y la comunidad como recursos válidos a partir de los cuales construir nuevos conocimientos y propiciar nuevos aprendizajes. Por lo demás, ahora que se re-descubre la importancia que en el aprendizaje tienen la cooperación e interacción entre pares y que se plantean estrategias de aprendizaje cooperativo, resulta útil ver cómo se aprende y enseña en sociedades y contextos en los que, pese a los esfuerzos de la aculturación, el aprendizaje y el desarrollo de nuevos saberes y conocimientos han sido desde siempre tareas de construcción social, marcadas por el colectivismo y la solidaridad grupal que aún caracterizan a la vida en la mayoría de las sociedades indígenas americanas.

50. En lo específicamente referido a la formación inicial de maestros, es necesario insistir en que la preparación de maestros en situaciones de diversidad étnica, lingüística y cultural, como es el caso latinoamericano, debe considerar el desarrollo de todo un conjunto *adicional* de competencias sociales y profesionales relacionadas directamente con los ámbitos lingüístico y cultural. Es decir, para trabajar en contextos de diversidad étnica y cultural es necesario comprender que, de los mismos principios de aprendizaje significativo y de pedagogía activa hoy en boga, se derivan requerimientos específicos relacionados con los aspectos lingüístico y cultural que caracterizan a tales contextos y que, por tanto, marcan la personalidad y el conocimiento de los educandos. Tales requerimientos se

traducen en necesidades reales de formación y capacitación que tienen todos los docentes que trabajan con ellos.

51. De ahí que sea bueno reiterar que quienes trabajan con educandos indígenas deben conocer y utilizar dos idiomas, tanto a nivel oral como escrito; estar en capacidad de utilizarlos en situaciones formales de comunicación, y, particularmente, como lenguas vehículo de educación. De igual forma, deberán comprender la problemática sociocultural de las comunidades a las que pertenecen sus educandos y poseer una mirada y comprensión interna (**an insider's view**) de la organización social y de la cultura de los educandos, en tanto recursos pedagógicos y cimientos sobre los cuales sus alumnos construirán nuevos conocimientos. Es por eso que para la EIB la formación de maestros procedentes de los propios pueblos indígenas merece una prioridad especial.

52. A este respecto cabe subrayar la importancia fundamental que para la EIB tiene el que los maestros que trabajan con niños bilingües o en proceso de bilingüización sean hablantes **nativos** de las lenguas ancestrales. Esto cobra mayor importancia en un contexto como el latinoamericano, en el cual es necesario reforzar el rol de la lengua indígena tanto dentro como fuera de la comunidad que la habla.

Por una parte, las oportunidades que los niños y niñas tienen para el desarrollo de su idioma materno a menudo se ven constreñidas al tiempo que pasan en la escuela y, por eso, mientras mejor y más la usen maestras y maestros mayores oportunidades tendrá el alumnado de consolidar y desarrollar sus competencias idiomáticas en lengua propia.

Por otra parte, contar con **buenos** maestros que tienen el idioma ancestral comunitario como lengua materna y que lo utilizan en el desarrollo de la educación, es fundamental para el desarrollo de la autoestima de los educandos y para reforzar la posición del idioma minorizado aun ante los ojos de las propias comunidades y de sus mismos hablantes jóvenes y adultos.

53. Más fortalecida todavía se verá la autoestima indígena si los sistemas educativos latinoamericanos dan un paso adelante en materia de interculturalidad y bilingüismo y ensayan también modalidades nuevas que incluyan la enseñanza

de idiomas indígenas a hispanohablantes, y si se recluta a maestros indígenas nativohablantes de los idiomas a enseñar y se los prepara para impartir clases de un idioma indígena como segundo idioma. Ojalá esté cercano el día en que los responsables de nuestros sistemas educativos se convenzan de las ventajas del bilingüismo para la consolidación del proceso democrático en nuestras sociedades, y que caigan en cuenta que están desperdiciando recursos válidos que tienen a mano -las lenguas indígenas- para potenciar también el desarrollo cognitivo y social de sus educandos.

54. Debemos igualmente tener presente que, en la formación de maestros indígenas, se está ante el desafío histórico, tal vez por primera vez de manera institucional, de involucrarse en la formación de intelectuales indígenas que regresan a lo propio y que, desde sus propias raíces, construyen nuevos conocimientos y saberes profesionales con el auxilio de herramientas que, como la lengua escrita, no han formado parte de su bagaje ancestral.

55. Será precisamente con la ayuda de instrumentos como éstos -los mismos que pueden también constituir mecanismos de cognición- que podrán dar cuenta de esa histórica y persistente voluntad intercultural que ha caracterizado a los pueblos indígenas. Recordemos a este respecto que la modernidad indígena, a diferencia de la nuestra, se ha caracterizado por la apertura, curiosidad y experimentación permanente frente a lo culturalmente distinto y ajeno.

56. Finalmente, es necesario considerar que, si bien es bastante lo que hemos aprendido en la región con la aplicación de programas educativos bilingües en los diversos niveles educativos, es mucho más todavía lo que es necesario hacer para consolidar y fortalecer los programas en existencia, y, más aún, lo que es menester avanzar en el conocimiento y comprensión de la relación entre interculturalidad y pedagogía y el papel que juegan la lengua y la cultura en el aprendizaje, por lo que el rol de las universidades en el ámbito de la investigación académica resulta más que nunca determinante para el diseño e implantación de estrategias que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la oferta educativa que los programas de EIB entregan.

57. Es por ello necesario convencer a los centros de educación superior de la región que la EIB, su aplicación, sistematización, evaluación y las interrogantes que de ellas se derivan, constituyen ámbitos de actividad relevantes, necesarios y urgentes, tanto en el plano formativo como en el investigativo. Implicándose en este tipo de preocupaciones, las universidades latinoamericanas estarían también en capacidad de contribuir al mejoramiento de la calidad del servicio educativo que reciben los educandos de uno de los sectores históricamente menos favorecidos de nuestras sociedades. Ahora que por fin parece que nuestra región va camino de la consolidación de su proyecto democrático y de la construcción de una paz duradera, las universidades y los centros de educación superior en la región no pueden olvidarse de las poblaciones indígenas del continente.

58. Pero además del compromiso social y político, está ante nosotros la responsabilidad que tenemos frente al avance del conocimiento sobre la pluralidad lingüístico-cultural y el comportamiento humano en contextos de diversidad, en general, así como sobre las relaciones entre lengua, cultura y conocimiento, en particular. A este respecto es importante recordar que, como lo hemos sugerido en este trabajo, la EIB ofrece un terreno fértil para el estudio del comportamiento verbal y de la cognición en general, en tanto no es suficiente todavía lo que se sabe respecto de las implicaciones sociales y cognitivas de la socialización escolar y del aprendizaje en dos idiomas.

59. Si bien los vacíos de información son todavía grandes, es necesario dar pasos rápidos y seguros en la modificación de nuestros sistemas educativos a partir de lo mucho que hemos aprendido y de toda la información que poseemos sobre las relaciones, lengua, cultura, conocimiento y educación, de cara a enriquecer nuestros sistemas educativos con recursos que tenemos ante nuestros ojos y que provienen de la diversidad de lenguas y culturas existentes en el continente; primero, porque incursionar en los cambios aludidos nos permitirá aprender cada día más; y, segundo, porque así como no se puede esperar a brindar educación a cualquier población nueva que se asienta en un centro urbano hasta resolver las interrogantes que respecto a la educación en general tenemos, tampoco es posible que las poblaciones indígenas sigan esperando más tiempo para recibir

una educación más equitativa y de mayor calidad que la que reciben desde una orientación monolingüe y culturalmente homogeneizadora.

60. A nadie se le ocurriría cerrar las escuelas porque, como de hecho sabemos, la educación en general adolece de muchos defectos y no logra responder a las necesidades de aprendizaje de los niños para quienes fue pensada. Para que la educación intercultural bilingüe avance es menester continuar con ella, reforzar sus prácticas y consolidarla como alternativa educacional; en este camino los centros de formación inicial de maestros bilingües tienen un papel fundamental que jugar, desde una formación profesional pensada desde, en y para la investigación de la diversidad étnica, lingüística y cultural.

«Muchos de mis contemporáneos sólo han aprendido castellano en la escuela, pero nunca lo aprendieron perfectamente. Al mismo tiempo dejaron de hablar su propio idioma, el que en mi caso es el aimara. Ellos terminaron como gente sin identidad, gente que no pertenece a ningún lado».

Víctor
Vicepresidente de Bolivia

Hugo

Cárdenas,

Anexo 1

Modelo curricular para la formación y profesionalización de docentes de educación primaria bilingüe intercultural

Ministerio de Educación, Perú, 1994

El modelo parte de consideraciones de tipo lingüístico, cultural y pedagógico respecto a la EBI. En sus consideraciones pedagógicas incluye la necesidad de construir la educación desde la realidad local y desde los problemas y posibilidades de los niños a los que atiende. Propone una educación dialógica centrada en el educando y su comunidad y en el desarrollo de su capacidad de

reflexión, incluyendo la metacognición. «Una metodología centrada en el alumno y su comunidad implica... partir de las formas de comunicación usuales en el medio y utilizar la lengua materna del educando. En la medida que se apropia el castellano, éste se utiliza igualmente para abordar contenidos curriculares... Esto significa que el docente debe estar consciente del nivel de apropiación de ambas lenguas en sus alumnos y facilitarles tanto el aprendizaje y la ampliación de los conocimientos de las lenguas mismas así como su utilización para el tratamiento de nuevos temas.

Es evidente que este enfoque pedagógico requiere de docentes conocedores de las culturas y lenguas y de las metodologías específicas, capaces de lograr la integración escuela-comunidad y de orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Implica asimismo hacer de la investigación básica y aplicada un pilar de todo el quehacer educativo en EBI, debido a que no se dispone de todos los conocimientos culturales y lingüísticos necesarios, para definir los contenidos curriculares en forma detallada, por lo que estos conocimientos se deben generar en el proceso educativo mismo y con la participación de la comunidad.»

La propuesta curricular comprende áreas integradas (5) y no las tradicionales asignaturas. El área Ecosistema pone «énfasis en la relación entre el hombre, el medio, los recursos y las actividades productivas... brinda al futuro maestro conocimientos y habilidades necesarios para comprender los principales problemas ambientales, posibilidades de solución y los instrumentos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños de escuelas primarias.»

El área de Sociedad y Cultura busca «dotar al futuro docente de un instrumentario que le permita asumir una actitud crítica en el conocimiento y la comprensión de la realidad así como el tratamiento metodológico adecuado a la enseñanza de las Ciencias Sociales.»

El área de Lenguaje (L1 y L2) comprende didácticas, talleres y teorías e incluye: estrategias metodológicas para el tratamiento de las dos lenguas (didácticas); el mejoramiento y desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas del docente y la comprensión y explicación de la estructura y funcionamiento de la L1 y L2 (talleres); y «las herramientas intelectuales necesarias para explicar la

adquisición de las lenguas en el proceso de socialización, las consideraciones de base que surgen al optar por una Educación Bilingüe Intercultural en el contexto sociolingüístico peruano y el papel socio-educativo de la oralidad en las sociedades sin tradición escrita en contraste con el rol histórico-social de la escritura en las sociedades de tradición escrita» (teorías).

El área de Matemática «se inicia con una revisión y afianzamiento de los contenidos matemáticos que el maestro ha de manejar en su labor docente y que luego abordará a un nivel de mayor profundidad y rigor, ampliando así sus conocimientos en Matemática. [En el proceso]... el maestro en formación tiene la posibilidad de analizar críticamente las estructuras curriculares, textos y otros materiales educativos de Matemática para educación primaria, así como contribuir a la sistematización de los conocimientos matemáticos indígenas y procedimientos de aprendizaje autóctonos».

El área de Educación «aborda crítica, integrada y sistemáticamente las características básicas de los sujetos del currículo de Educación Bilingüe Intercultural en el nivel primario. Para ello parte del estudio de los procesos educativos en los pueblos indígenas, y luego profundiza en el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño de EBI, para lo cual considera entre otros los aportes de la teoría de la educación y la psicología. Finalmente se refiere a las características socio-culturales y laborales del profesor rural. A partir de tal caracterización, presenta desde el enfoque de la Educación Bilingüe Intercultural los elementos pedagógicos fundamentales para la práctica docente: currículo (bases teóricas, elementos y procesos); orientación del educando (fundamentos, áreas, procesos y teorías); investigación participativa (metodología del trabajo intelectual, métodos y técnicas de investigación, estadística aplicada a la educación); administración y legislación educativa. Es un área que integra el conjunto de las demás áreas curriculares a través de la función de Conducción del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje».

Notas

(1) Versión ampliada y revisada de comunicaciones hechas ante el Seminario Internacional Nuevas formas de aprender y enseñar: Demandas a la formación inicial de docentes de educación básica. UNESCO-OREALC, UNICEF «Education for All, Making it Work», Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago de Chile, noviembre de 1995; y ante la Reunión sobre Formación y Capacitación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe organizada por la OEI en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en abril de 1996.

Las opiniones del autor no comprometen de forma alguna ni a la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) ni a la Universidad Mayor de San Simón.

(2) Traducción mía de una cita tomada de Skutnabb-Kangas y García, 1995: 231. La cita que sigue y la de V.H. Cárdenas que aparece al final de este trabajo han sido tomadas de la misma fuente.

(3) Cabe a este respecto señalar que la categoría bilingüe puede prestarse a ambigüedades, en tanto incluye una amplia diversidad de situaciones sociolingüísticas, pues tan bilingüe es aquel sujeto que se mueve fácil y cómodamente de un idioma a otro según la situación lo exija, como aquél otro que habla bien un idioma y que a duras penas puede decir algunas frases y expresiones en otro. Tal situación ha motivado desde hace mucho tiempo el establecimiento de tipologías de bilingüismo; así Peal y Lambert en 1962 diferenciaron a los *pseudobilingües* de los *reales*, a quienes también se conoce como *verdaderos* o *balanceados*; más recientemente, Hakuta y Díaz, 1985 diferenciaron entre bilingües *totales*, *parciales* y *limitados*. Lo cierto parece ser que, incluyendo a los reales o totales, en términos generales, todo individuo bilingüe posee un idioma *fuerte* y otro *débil*, uno de uso predominante y otro de menor uso. Por lo demás, es común que los bilingües, cualquiera sea su tipo, recurran a uno de sus idiomas para ejercer algunas funciones comunicativas y el otro para otros propósitos comunicacionales. Por ello, no se debe pensar en el sujeto bilingüe como aquel que posee una competencia comunicativa igual a la suma de las competencias de dos individuos monolingües. El bilingüe balanceado o total constituye un ideal teórico al cual tal vez únicamente se acerquen los *bilingües profesionales*; vale decir, los intérpretes simultáneos, aun cuando ellos

también, a menudo, delimiten sus ámbitos de trabajo lingüístico. Para una discusión más amplia sobre el tema se pueden consultar los trabajos de Hakuta, 1986, Romaine, 1986 y Grosjean, 1982.

(4) Al respecto señala T. Skutnabb-Kangas en la introducción del libro *Multilingualism for All*, por ella editado (7-20), «Alcanzar un alto nivel de competencia multilingüe ha sido común para las elites en la mayoría de países del mundo. Para ellas, la proficiencia multilingüe ha formado parte del capital cultural y lingüístico simbólico necesario para mantener y reproducir su capital político y material (riqueza y poder). Para ellas, el multilingüismo es una cuestión de enriquecimiento y de beneficios. Por el contrario, los intentos de *los grupos lingüísticos minoritarios subordinados/dominados* por llegar a ser multilingües *de un alto nivel* han chocado, en la mayor parte del mundo, con dificultades considerables y a menudo con la resistencia directa o indirecta e incluso con el sabotaje del sistema educativo. Para ellas, convertirse por lo menos en bilingües es un asunto de derechos humanos básicos. En un estado civilizado, no debería haber necesidad alguna de siquiera debatir el derecho a mantener y desarrollar la lengua materna de uno. Este es un derecho lingüístico humano evidente, fundamental y básico» (pág. 7). Con García, en las conclusiones del mismo libro, señala también que: «El primer desafío de la educación multilingüe en el siglo XXI estará en cómo combinar las dos tendencias que han dominado en el pasado la educación bi/multilingüe, una para los ricos, las mayorías o grupos dominantes, con énfasis en un conocimiento incremental, logros académicos y beneficios, y otra para los pobres, las minorías o grupos dominados, con la atención puesta en un acceso educativo incremental, derechos lingüísticos humanos y autodeterminación. Más y más, en la medida en que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente, es importante para todos sus ciudadanos, no sólo para sus elites privilegiadas o para las minorías pobres, tener un manejo fluido y estar alfabetizado en por lo menos dos idiomas» (Skutnabb Kangas y García, 1995:222-3).

(5) En México, por ejemplo, más del 80% de la población en los municipios indígenas es pobre; en Guatemala lo es el 87% de la población indígena; en el

Perú el 79% y en Bolivia el 75% de los monolingües vernáculohablantes son pobres (Ibíd).

(6) Salvo los casos de México, Nicaragua y Ecuador, a los que ahora se suma Bolivia, y desde perspectivas prácticas y énfasis bastante diferentes, en la mayoría de países de la región la EB se desarrolla únicamente desde proyectos de duración y cobertura limitadas.

(7) Transición -hacia la lengua y cultura hegemónicas- y mantenimiento -de la diversidad lingüístico cultural- constituyen las dos grandes líneas que todavía definen la aplicación de programas de EB; de ahí que se hable de dos grandes modelos de EB, definición poco feliz. Sin embargo, en tanto por modelo estamos acostumbrados a encontrar un mapa casi completo de cómo ha de ser uno u otro tipo de educación, desde su orientación y fines hasta los aspectos metodológicos en relación a las lenguas y culturas concernidas. Hasta el momento, empero, los modelos únicamente hacen referencia a lo primero y dan pie a una amplia gama de concreciones pedagógicas. Y, en realidad, no podía ser de otra forma dada la propia diversidad que sociolingüísticamente caracteriza a todo contexto en el que se usa más de un idioma en la comunicación cotidiana. Deslindar entre transición y mantenimiento no supone, por tanto, que existan únicamente dos formas de hacer EB. Se está más bien frente a dos constructos teóricos que nos dicen de la orientación o meta y de los propósitos y objetivos de la EB; y, en tal sentido, constituyen una aplicación a la educación de las ideologías y políticas de un Estado o una región respecto de la diversidad lingüístico-cultural. Por eso, a un nivel de concreción mayor, preferimos hablar de estrategias o tipos de EB, en tanto es en éstos en los que finalmente se refleja la relación que en el aula se da entre los dos -o más- idiomas concernidos y se negocian los contenidos curriculares. Así, por ejemplo, bien podría darse el caso extremo de un programa de EB que comience haciendo uso de la lengua dominante en la educación, en tanto éste es el idioma principal en el cual se socializan los educandos indígenas en algunas comunidades y barrios. Pese a ello, el programa puede bien ser de mantenimiento, si desde el comienzo se introduce, paulatinamente, la lengua indígena con vistas a su recuperación, hasta llegar un momento en el cual los dos

idiomas comparten el papel de lenguas de educación y comunicación escolar, cuando el objetivo que se ha trazado la comunidad es reintroducir la lengua en riesgo a partir de un ideal de bilingüismo o de plurilingüismo. A final de cuentas, lo que parece predominar en la caracterización de los modelos y tipos de EB es la distinción entre un bilingüismo sustractivo, desarrollado a expensas de la lengua materna, y un bilingüismo aditivo, desarrollado sobre la base de la lengua materna y paralelamente a su desarrollo y enriquecimiento, de manera tal de formar un individuo bilingüe que pueda funcionar idiomática, social y académicamente tanto en un contexto lingüístico como en otro.

(8) Cf. Fishman 1976. *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

(9) A este respecto resulta interesante anotar que últimamente, y aun cuando en la realidad estadounidense no se hable de interculturalidad, se critican aquellas posiciones más conservadoras que ven la realidad cultural minorizada como totalmente distinta y desconectada de otros contextos culturales. Así, por ejemplo, Secada y Lightfoot (1993: 54) señalan que «a menudo se escribe sobre los alumnos de *backgrounds* distintos como si ellos hubieran sido socializados en culturas tradicionales no americanas, sin dar cuenta que las vidas hogareñas y los patrones de socialización de esos estudiantes han sido profundamente afectados por el hecho de que sus familias viven en los Estados Unidos y por las redes de parientes y amigos de la misma edad, quienes, de hecho, han aceptado muchos de los mecanismos de la cultura hegemónica [norteamericana]».

(10) Al respecto nos dice Jung (1994: 278) que «esta pedagogía reconoce todo lo que trae el niño a la escuela como un recurso para explorar, comprender, relacionar con otros recursos que vienen de otras partes. Respeta la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural con el cual la sociedad local ha entrado en un diálogo cuyo fruto es una cultura específica. Reconoce en ella un potencial indispensable para seguir construyendo el presente y el futuro de una sociedad local inmersa en contextos sociales más amplios, cual centro de círculos concéntricos. Hay un movimiento entre el centro y los círculos que es importante comprender desde el centro, para no dejarse

inundar sino aprovechar esta posibilidad de comunicarse con otros saberes, otras sociedades y culturas que de alguna manera también entran en la propia. La perspectiva, desde el niño integrado en su sociedad, es siempre desde el centro hacia afuera, captando, procesando, integrando lo otro a partir de sus categorías cognitivas, con su sistema de comunicación y a partir de su forma de simbolización. En una pedagogía que reconoce y respeta esta dinámica, el niño puede crecer desde lo propio y familiar, desde el centro hacia la periferia que con el tiempo se convierte también en su patrimonio, pero sin perder el piso, sin perder su centro, hablando tanto en términos psicológicos como socioculturales».

(11) Tal vez las únicas excepciones hasta el momento sean, en parte, algunos de los experimentos puntuales y poco sistemáticos desarrollados por la Franja Maya en Guatemala y la nueva propuesta curricular de la Reforma Educativa Boliviana, asentada esta última en las experiencias desarrolladas en un colegio privado de la ciudad de La Paz, que incluye la enseñanza del aimara como segundo idioma. Empero, queda todavía por verse si tales anhelos lograrán materializarse, dada precisamente la escasez de maestros vernáculohablantes que están en capacidad de enseñar un idioma indígena con metodología de segunda lengua.

(12) Para una discusión más detallada de éstos y otros asuntos relacionados con las ventajas de la EB y con la evaluación de la EB latinoamericana, consúltese el trabajo de López, 1995b.

(13) Consúltense, entre otros, los trabajos de K. Hakuta y J. Gould, 1987, *Synthesis of research on bilingual education*, en «Educational Leadership», Vol. 44, 30-53; J. Cummins, 1986, *Empowering minority students: a framework for intervention*, en «Harvard Educational Review», Vol. 56/1, 18-34; D. Ramírez, 1986 «*Comparing structured English immersion and bilingual education: First-year results of a national study*», en «American Journal of Education 95»: 1222-149; J. Cummins, 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, en «Review of Educational Research», No. 49, 222-260; H.C. Dulay y M.K. Burt, 1978, *Why Bilingual Education? A Summary of Research Findings*, Segunda Edición, San Francisco: Bloomsbury West; R. Troike, 1978, *Research Evidence on the Effectiveness of Bilingual Education*. Arlington, Virginia:

National Clearinghouse for Bilingual Education; J. Cummins, 1976, *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*, en «Working Papers on Bilingualism», 8, 1-43; N. Modiano, 1973, *Indian Education in the Chiapas Highlands*, New York: Holt Rinehart and Winston.

(14) Al respecto conviene consultar el clásico estudio de Peal y Lambert, 1962; y las obras de Grosjean, Romaine y Hakuta incluidos en la bibliografía de este trabajo. También resulta interesante anotar que estudios recientemente llevados a cabo en la India (cf. Skutnabb-Kangas y García, 1995, nota 24) han llegado a la conclusión que «... el bilingüismo o la habilidad para comunicarse en dos códigos lingüísticos propicia el desarrollo metalingüístico y metacognitivo que hace de ellos [los niños Kond estudiados] más flexibles cognitivamente, desarrolla su capacidad de controlar sus propios procesos cognitivos más efectivamente, les da una mejor orientación analítica y objetiva e incrementa su sensibilidad respecto del *input* comunicativo» (Mohanty, citado en la obra referida).

(15) Consúltense Cummins, J. 1980, *The construct of language proficiency in bilingual education*, en «Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics», Washington, D.C.: Georgetown University Press: 81-103; Cummins, J., 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, en «Review of Educational Research», 49/2: 222-251; Skutnabb-Kangas, T., 1984, *Bilingualism or not. The education of minorities*. London: Bilingual Matters; Toukomaa, P. y T. Skutnabb-Kangas, 1977, *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Research Report No. 26, Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.

(16) Consúltense los trabajos de J. Cummins ya citados y además: 1989. *Language and literacy acquisition in bilingual contexts*, en «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 10/1: 17-32; 1984. *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*, en Rivera C. (ed.), «Language proficiency and academic achievement». Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.

(17) Consúltense Troike, R., 1978, op. cit; Hakuta, K. y Gould, J., 1987, op. cit.; Cummins, J., 1986, op. cit.; entre otros.

(18) Al respecto cabe precisar que en diversos contextos, como el canadiense, el estadounidense y el de la Escuela Europea (European School), proyecto ejecutado en nueve Estados de la Unión Europea, se ha comprobado que a un alumno le toma entre cuatro y siete años lograr el nivel de manejo suficiente en la L2 como para poder recibir clases en ella (cf. los trabajos de J. Cummins, 1981, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, en California State Department of Education. «Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework», Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3-49; y 1984, *Bilingualism and cognitive functioning*, en S. Shapson y V. D'Oyley (eds.). «Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives», Clevedon: Multilingual Matters, 55-67. Cf. también diversos trabajos en Skutnabb-Kangas, 1995 y el libro de M. Swain y Sh. Lapkin, 1982 *Evaluating Bilingual Education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.) De ahí, por ejemplo, que las escuelas europeas decidan introducir la L2, como lengua de educación en actividades cognitivamente complejas y para la presentación de conceptos nuevos y abstractos sólo a partir del 8º grado. En las etapas anteriores la L2 es considerada sólo objeto de estudio o idioma transmisor de asignaturas o actividades que no exigen tanto esfuerzo cognitivo por parte del educando, como son, por ejemplo, la educación física, las actividades manuales, etc. Por otra parte, a decir de sus mentores, a diferencia de la educación norteamericana y de la EB estadounidense en particular, en las escuelas europeas «es significativa... la falta de obsesión con las mediciones y resultados de tests de lenguaje en los primeros niveles de instrucción, y la confianza en la maduración y los desarrollos de largo plazo para el logro de los objetivos de certificación. El objetivo primordial consiste en responder a las necesidades educacionales, no a las necesidades lingüísticas, las que, aunque significativas y respetadas, forman parte de la filosofía educativa general» (H. Baetens-Beardsmore en Skutnabb-Kangas, 1995: 59).

(19) A final de cuentas, el inventario que ofrezco en el Cuadro 3 guarda poca relación con la lista original de Padilla (1993), salvo en lo concerniente a los aspectos más didáctico-metodológicos de la EIB. Sin embargo, dado que fue su lista la que me sirvió de base, aquí se ofrece la referencia respectiva, por si el lector desea compararlas. De hacer una nueva revisión del inventario no creo que mantuviera la categoría «políticas» como separada de las otras dos.

(20) Parece que a estas experiencias se sumará en 1996 una maestría en sociolingüística educativa que ofrecerá la Universidad de Oaxaca (H. Muñoz, comunicación personal)

Referencias bibliográficas

AMADIO, Massimo. *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Documento de trabajo. Ginebra: BIE/UNICEF. 1995.

ARIAS, Beatriz and CASANOVA, Ursula. *Bilingual education. Politics, practice, research*. Ninety-Second Yearbook of the Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press. 1993.

CALVO, Beatriz y DONNADIEU, Laura. *El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso de formación)*. México D.F.: CIESAS. 1982.

- *Un magisterio bilingüe y bicultural. El caso de la capacitación diferencial de los maestros indígenas en el Estado de México*. México D.F.: CIESAS. 1983.

CAPELLA R., Jorge, y OJEDA Y OJEDA, Ludolfo, (eds.). *Una alternativa andina de profesionalización docente*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 1990.

CONGRESO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. *América Indígena*. Conclusiones y Recomendaciones de las Mesas de Trabajo. Guatemala. 1995.

D'EMILIO, Lucía. *Bolivia: la conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní-chiriguano*s. En: ILDIS/Editorial Nueva Sociedad, «Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro». Caracas: Nueva Sociedad, 17-62. 1991.

FORO EDUCATIVO. *Ser maestro en el Perú. Reflexiones y propuestas*. Lima: Foro Educativo. 1994.

- GAGLIARDI, Raúl (ed.). *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Ginebra: BIE/UNESCO. 1995.
- GOTRETT, Gustavo *et al.* *Evaluación longitudinal del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)*. 1995. (Mimeo). La Paz: UNICEF/SNE. 1995.
- GROSJEAN, François. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press. 1982.
- HAKUTA, Kenji. *Mirror of Language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books. 1986.
- HAKUTA, Kenji y DÍAZ, Rafael. *The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discourse and some new longitudinal data*. En: «Children's Language», (Hillsdale, New Jersey), Vol. 5. 1985.
- HORNBERGER, Nancy. *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Dordrecht/ Providence: Foris Publications. Versión castellana de 1989, *Haku yachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima-Puno: PEEB-P. 1988.
- JUNG, Ingrid. *Propuesta de formación del maestro bilingüe*. En «Foro Educativo», 277-92. 1994.
- JUNG, Ingrid; SERRANO Javier y URBAN, Christianne. *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Lima-Puno: PEEB-P-UNA-P. 1989.
- JUNG, Ingrid y LÓPEZ, Luis Enrique. *La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina (Subregión Andina)*. Lima: GTZ. 1993.
- LINDENBERG M., Nietta. *Repensando la Educación indígena Bilingüe e Intercultural: el caso de Acre, Brasil*. En: H. Muñoz y R. Podestá (eds.), «Contextos étnicos del lenguaje: aportes en educación y etnodiversidad», Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez, 217-32. 1993.
- LÓPEZ, Luis Enrique. *El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú*. En: E. Ballón y R. Cerrón-Palomino (eds.), «Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú», 91-128. 1989.

- *El desarrollo de recursos humanos desde y para la educación bilingüe en América Latina*. En: «Perspectivas. Revista Trimestral de Educación», (París), Vol. XX No. 3 (75), 349-58. 1990.

- *To Guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis*. Aparecerá en: «Indigenous Literacies in the Americas. Contributions to the Sociology of Language». J. Fishman (Gen. Ed.). Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 47 págs. 1994.

- *Intercultural bilingual education and the training of human resources: lessons for Bolivia from the Latin American experience*. En R. Gagliardi (ed.), op. cit., 25-56. 1995a.

- *La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües*. Conferencia dictada en el «Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe». América Indígena. Guatemala, septiembre 25-29. 1995b.

- *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya. 1995c.

- *The Bolivian Educational Reform: An ambitious but necessary adventure*. Aparecerá en «Education News». New York: UNICEF. (en prensa).

LÓPEZ DE CASTILLA, Martha; TRAPNELL, Lucy y RENGIFO, Moisés. *Ser maestro en la Amazonía*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular. 1989.

Mena Ledesma, Patricia y RUIZ LÓPEZ, Arturo. *Impactos de las actitudes en la formación y práctica docente: el caso de la Sierra Juárez de Oaxaca*. En: H. Muñoz y R. Podestá (eds.), «Contextos étnicos del lenguaje: aportes en educación y etnodiversidad», Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez, 170-87. 1993.

MERINO, Barbara y FALTIS, Christian. *Language and culture in the preparation of bilingual teachers*. En M. Beatriz Arias y Ursula Casanova. «Bilingual Education. Politics, practice, research». Chicago: The National Society for the Study of Education / The University of Chicago Press, 171-98. 1993.

Ministerio de Educación del Perú. *Modelo curricular para la formación y profesionalización de docentes de educación primaria bilingüe intercultural*. Lima, mimeo. 1993.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. *Plan y Programas de Estudio para los Institutos Normales Bilingües Interculturales*. Quito: Dirección Nacional de Mejoramiento de la Educación, mimeo. 1984.

- *Investigación diagnóstica sobre la organización y funcionamiento de los Institutos Normales Bilingües Interculturales del País*. Quito: Departamento de Formación Docente, mimeo. 1985.

Miranda Vega, Georgina. *Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el Norte Grande de Chile*. Ponencia presentada en la «Reunión Técnica de Consulta sobre Políticas Estatales Indígenas». Querétaro, México, octubre 12 al 14, 1995.

Modiano, Nancy. *Indian Education in the Chiapas Highlands*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. La primera edición de la versión castellana del mismo salió en México, D.F. en 1974 bajo el título de *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista. 1973.

MOSONYI, Esteban y RENGIFO, Francisco. *Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe*. En: N. Rodríguez et al. (comps.), «Educación, etnias y descolonización en América Latina». México: III/UNESCO-OREALC, 267-82. 1983.

Moya, Ruth. *Políticas nacionales, lineamientos curriculares y estrategias lingüísticas para el desarrollo e institucionalización de la educación de las etnias de Honduras*. Informe, Proyecto ADEPRIR Hon/87/R01, Tegucigalpa, mimeo. 1994.

- *Desde el aula bilingüe*. Cuenca: Universidad de Cuenca. 1995.

MUÑOZ, Héctor. *Apreciación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. (Mimeo) La Paz: UNICEF. 1994a.

- *Evaluación lingüística: Evaluación de la educación intercultural bilingüe*. En «Revista Signos. Anuario de Humanidades». Año VIII. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Sede Iztapalapa, 561-87. 1994b.

PADILLA, Raymond. *La formación de docentes para la educación bilingüe*. Ponencia presentada al «Coloquio Internacional: Bilingüismo y Educación», 29-30 de abril, México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional. 1993.

PATRINOS, Harry and PSACHAROPOULOS, George. *Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala*. Working Paper WPS 1028. Washington DC: The World Bank. 1994.

Psacharopoulos, George and PATRINOS, Harry. *Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis*. World Bank Regional and Sectoral Studies. Washington DC: The World Bank. 1995.

REYES G., Luis. *Programa de formación profesional en etnolingüística*. En: N. Rodríguez *et al.*, «Educación, Etnias y Descolonización en América Latina», tomo II, México: UNESCO/III, 463-73. 1983.

ROCKWELL, Elsie, MERCADO, Ruth; MUÑOZ, Héctor et al. *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*. (Informe de la evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno, Perú, llevada a cabo en 1988). Lima-Puno: PEEB-P. 1989.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. London: OUP. 1986.

SECADA, Walter y LIGHTFOOT, Theodora. *Symbols and the political context of bilingual education in the United States*. En: B. Arias y U. Casanova (eds.), op. cit., 36-64. 1993.

SKUTNABB-KANGAS, Tove and GARCÍA, Ofelia. *Multilingualism for all. General principles*. In T. Skutnabb-Kangas (ed.), «Multilingualism for all». European Studies on Multilingualism 4. Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger B.V. Publishers, 231-56. 1995.

STEWART, Stephen, *The Guatemala Bilingual Education Project: An evaluation*. Guatemala: USAID, (mimeo). 1983.

TRAPNELL, Lucy. *Mucho más que una educación bilingüe*. En: «Shupihui» (Iquitos), No. 30, 239-46. 1984.

- *Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP.*
En: M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.), «Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos», Lima: FOMCIENCIAS, 219-39. 1991.

TRAPNELL, Lucy y RENGIFO, Moisés. *Lenguas y educación: una mirada dentro del aula.* En: L.E. López, I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (eds.), «Temas de Lingüística Aplicada», Lima: CONCYTEC/GTZ, 177-96. 1989.