
La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas¹

Luis Enrique López (*)

Wolfgang Küper (**)

El trabajo que presentamos a continuación tiene como fin, de un lado, situar la EIB y, de otro, intentar un balance de su aplicación en el continente con vistas a contribuir a la formulación de políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos. Para ello se recurre, inicialmente, a información tanto contextual como histórica.

Este artículo comprende seis partes. La primera está dedicada a la caracterización global del multilingüismo indolatinoamericano, base sobre la cual, en la segunda parte, se hace una somera presentación de la situación indígena en la región. En la tercera se intenta caracterizar la EIB a partir de una breve revisión histórica de la educación latinoamericana, en lo que se refiere a la atención de las poblaciones indígenas. La cuarta, en cambio, aborda algunos de los principales resultados logrados por la aplicación de programas educativos bilingües, para, en la quinta, centrarse en algunas de las más importantes contribuciones que la EIB ha hecho a la pedagogía latinoamericana en general. A manera de conclusión, en la sexta se identifican algunos de los problemas que es menester resolver aún.

(*) **Luis Enrique López** es miembro de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), y además, desde 1996, Asesor Principal del PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos), y de una red de universidades, ministerios y organizaciones indígenas de la subregión andina, con sede en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

(**) **Wolfgang Küper** es miembro de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), y Asesor Principal del PROFORMA (Proyecto de Formación Docente), que apoya la reforma de los centros de formación docente desde el Ministerio de Educación del Perú.

1. Introducción

Como se puede entender, no es fácil intentar un balance global de una innovación educativa que, como la EIB, tiene ya cierta tradición en el continente y toma diversas formas y modalidades según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se ha desarrollado. Por eso, este escrito se ve en la necesidad de abstraerse de situaciones particulares para intentar trazar las

líneas maestras que dan sentido y caracterizan a esta nueva forma de hacer educación en la región.

En su preparación hemos recurrido a anteriores artículos nuestros publicados tanto en la región como fuera de ella. Así, los capítulos I a IV toman como base textos editados en los últimos tres años por L.E. López, y los capítulos V y VI parten fundamentalmente de formulaciones iniciales de W. Küper. Los extractos de los ya publicados que utilizamos en este documento han sido ampliamente actualizados y complementados.

En cada capítulo hemos optado por presentar los argumentos y puntos de vista sobre la EIB, agrupándolos por bloques temáticos enumerados sucesivamente. Asimismo, con fines únicamente pedagógicos, hemos creído conveniente orientar al lector subrayando aquellas frases o segmentos de cada texto que, a nuestro juicio, resumen mejor el argumento en cuestión.

El propósito que perseguimos con la elaboración de este documento no es otro que el de contribuir a la discusión sobre la evaluación de la década posterior a la Conferencia Mundial de Educación para Todos, y, de esa manera, propiciar la inclusión de la temática indígena y de la EIB en la agenda de tan importante discusión. Una primera versión de este documento fue entregada en Santo Domingo, República Dominicana, los días 10 y 11 de febrero, con ocasión de la Reunión de las Américas. Finalmente, quisiéramos invitar a los lectores a que contribuyan al enriquecimiento de este documento con información y puntos de vista complementarios, pues, como se comprenderá, no es fácil dar cuenta de una situación tan diversa y compleja como la que caracteriza a la región en su conjunto.

2. El multilingüismo indolatinoamericano y la educación de la población indígena²

«La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano aliguito podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado»

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, 1991³.

«El sistema de educación del que hemos sido siervos en tantos años nos ha hecho frágiles y por lo tanto seriamente vulnerables a los distintos riesgos y provocaciones. [Por eso] el Consejo Regional Indígena se ha ocupado desde hace 18 años de formular una propuesta para la educación que sea propia. Nuestro modelo de educación es una invitación a la paz, es un camino a la convivencia. La fuerza de nuestro entusiasmo y convicción está en que nuestro currículo es formulado por los sabios de cinco siglos de resistencia que están en las montañas sagradas, en las estrellas, en las lagunas, en la niebla de las noches, en las mañanas de sol o en las tardes del ocaso, en los animales y sobre todo en la tierra, que explica o interpreta estos acontecimientos»

Jesús Enrique Piñacué senador nasa colombiano⁴.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y a las selvas y llanos, por lo general morada de las poblaciones indígenas, el sistema educativo, en la mayoría de los países latinoamericanos, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países, buscaban contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales. Para tal proyecto, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar⁵. Tan cierta fue esa situación que, en las décadas del 30 y el 40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de *culturización* indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de *cultura*. Y es que inicialmente el establecimiento de una modalidad educativa ad hoc para la población indígena se rigió por su espíritu paternalista y por su orientación compensatoria y homogeneizante.

La situación es ahora diferente, porque, pese a los acelerados procesos de aculturación y al avance de un sistema educativo uniformizador en los territorios indígenas en aquellos lugares en los cuales las lenguas autóctonas son idiomas de uso predominante, la persistencia de lo indígena es tal que su presencia es no sólo innegable sino incluso más obvia que antes, aun en países en los cuales ésta no era siquiera percibida o estaba relegada a una práctica inexistencia. Tal situación ha determinado que un número creciente de países reconozca su carácter multiétnico y haga alusión a la deuda histórica que tiene frente a las primeras naciones que poblaron el continente y sobre cuyo sojuzgamiento se constituyeron los actuales Estados nacionales. Eso ha determinado que ahora las constituciones de por lo menos once países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter «multinacional» del país. A estos se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que, con disposiciones de menor rango, reconocen también tales derechos y, entre ellos, el relativo a una educación diferenciada.

En este nuevo escenario, la EIB parece atravesar una nueva etapa en la que, de modalidad compensatoria sólo para indígenas, está convirtiéndose en alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos oficiales. Eso parece comenzar a ser cierto, por lo menos en la manera en la que un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y como mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el que se afianza la democracia en la región.

Dado este contexto y con vistas a revisar la situación de la EIB, cabe hacer precisiones sociolingüísticas que influyen de manera determinante en el carácter que esta propuesta educativa toma en las zonas en las que se implementa, así como en el quehacer educativo regional.

2.1. El multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer término, con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios; en segundo término, con la existencia de lenguas criollas y, en tercero, con la presencia de diversas lenguas extranjeras, producto de las migraciones africana, europea y asiática. En un país como el Perú, por ejemplo, se estima que los indígenas de habla vernácula bordean el 25% de la población total (aproximadamente seis millones de habitantes). De éstos, cerca de medio millón son hablantes de aimara, aproximadamente cinco millones hablan quechua, y unos trescientos o cuatrocientos mil una o más de las 41 lenguas habladas en la Amazonía peruana (Pozzi-Escot, 1998). Los hablantes de lenguas extranjeras, en cambio, escasamente llegarían a los cien mil. El número de pobladores peruanos de origen europeo, africano o asiático es mucho mayor, pero casi todos ellos tienen ahora al castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante. Por su parte, en Guatemala, a la complejidad existente de por sí por el contacto y el conflicto entre el castellano y 22 lenguas amerindias⁶, se añade la presencia y uso de dos lenguas criollas en su costa del Caribe: el garífuna o afrocaribeño y el inglés criollo (Academia de las Lenguas Mayas, 1999). Guatemala comparte esta última característica con países vecinos como Belice, Honduras y Nicaragua.

Si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 450 idiomas y un número mucho mayor de dialectos o variantes de aquellos. En Colombia, país en el cual la población indígena constituye sólo un 1,7% de la población total, se hablan entre 64 y 68 idiomas diferentes, mientras que en Bolivia y Guatemala, países con una proporción de población indígena que bordea el 60%, se está ante 32 y 23 idiomas distintos, respectivamente. Por su parte, el Brasil tendría más de 170 lenguas, cuando su población indígena no superaría los trescientos mil habitantes o el 1% de la población total (OPAN-Operação Anchieta, 1989).

Sin embargo, cabe anotar que existen discrepancias en cuanto a la clasificación de las lenguas amerindias. Por ejemplo, sólo en el caso de México, mientras las instituciones gubernamentales, como la Secretaría de Educación Pública, hablan de 56 lenguas diferentes, ciertos especialistas prefieren referirse a más de 100 o incluso de 200. En otro caso, como el ya mencionado de Guatemala, la mayoría de la gente, incluyendo a los especialistas, identifica 21 lenguas mayas diferentes dentro de los límites actuales del país, cuando en rigor algunas de las variedades clasificadas como lenguas independientes son mutuamente inteligibles y podrían entonces considerarse como dialectos pertenecientes a una sola. Algo parecido ocurre en el Perú, país en el que hasta hace muy poco tiempo se hablaban de 60 a 65 idiomas distintos⁷.

2.2. La situación actual de los idiomas indígenas varía tanto si se toman en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística. Algunas lenguas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes (diez a doce en seis o siete Estados diferentes: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y tal vez Brasil); otras tienen miles, cientos o hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con sesenta o setenta mil hablantes; del wichí, en la Argentina, con unos seis mil; del bororo y del tapirapé, en Brasil, con menos de setecientos hablantes cada uno, y los guarasugwe de Bolivia, con apenas cuarenta y seis en 1996.

Si bien es cierto que las lenguas amerindias, en su mayoría (salvo el aimara, el maya, el mapuche, el náhuatl, el quiché y el quechua), no se caracterizan por contar con mucha población que las hable sino más bien por su población de hablantes en muchos casos reducida (cf. Couder, 1998), es menester reconocer también que el bajo número de hablantes se debe ahora a que muchos idiomas indígenas están en peligro de extinción. Tal extinción se relaciona tanto con el reducido número de hablantes que lo utilizan, como sobre todo con el hecho de que muchos de estos idiomas ya no cuentan con hablantes menores de 40 ó 50 años. Así, por ejemplo, en Bolivia únicamente dos personas de entre 70 y 80 años hablan el uru de Iruitu, en condición de monolingües, en una comunidad cercana al lago Titicaca. En el Brasil los últimos registros dan sólo seis arikapu hablantes del jaboti, veinticinco torá hablantes de txapakura y treinta y cuatro hablantes de un idioma del tronco tukano (Ricardo, 1996).

Brasil no constituye un caso único. Algo parecido ocurre en otros países; según estudios recientes (Wise, 1991), sólo en América del Sur 33 lenguas se encontrarían en situación de vulnerabilidad o riesgo; de ellas, 8 tendrían únicamente cincuenta hablantes o menos; 21 contarían con doscientos veinticinco hablantes o menos y 4 con seiscientos o menos.

Relacionados con esta vulnerabilidad, o derivados de ella, son los casos de mudanza idiomática en los que la población indígena ya no habla el idioma ancestral sino una variedad regional del idioma hegemónico. Por ejemplo, entre los ramas de Rama Key, en la costa Caribe de Nicaragua, los niños y jóvenes tienen ahora como lengua materna una variedad del inglés, marcada por la lengua amerindia de substrato, mientras que sólo unos cuantos adultos mayores, hombres y mujeres, conservan la lengua primitiva; el panorama se hace más complejo cuando un número creciente de niños, jóvenes y adultos tiene ahora el castellano como segunda lengua de comunicación, tanto en la escuela como fuera de ella.

De no tomarse las medidas pertinentes, la pérdida de estos idiomas conllevaría una consecuente pérdida de saberes y conocimientos milenarios, que constituyen un patrimonio intangible de la humanidad y que podrían contribuir a nuevas y mejores condiciones de vida para todos, en un momento en el que la humanidad atraviesa uno de sus momentos más críticos por el avasallamiento de la naturaleza y la sobreexplotación de la misma. Es menester recordar que cuando se extingue una lengua se muere no sólo parte de la historia y del patrimonio de la humanidad, sino también y sobre todo un conjunto de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años por seres humanos que aprendieron a convivir con la naturaleza y a sobrevivir en determinados ecosistemas que, en muchos casos, hoy son espacios estratégicos para la supervivencia de nuestra especie.

Los pueblos indígenas son poseedores de saberes y conocimientos referidos a distintos campos, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, etc. Tales conocimientos han sido adquiridos por transmisión oral, y por falta de una sistematización escrita corren el riesgo de perderse junto con la extinción de las lenguas que los traspasaban. Como se ha señalado, de ocurrir tal extinción la humanidad perdería recursos incalculables producidos por el desarrollo del

conocimiento humano a lo largo de siglos. Desdichadamente, no existe aún tanta sensibilidad frente a la muerte lingüística como a la de especies animales y vegetales.

2.3. Otro dato que es indispensable tener en mente es la condición de plurilingües que ostentan muchos indígenas americanos como producto del conocimiento y uso de dos o más lenguas autóctonas, además de la hegemónica de la región en la que viven. Los casos de plurilingüismo son más frecuentes de lo que imaginamos, particularmente en los llanos y en las selvas de la Amazonía y de la Orinoquia. Así, por ejemplo, los casos de multilingüismo en niños y adultos en la región del Vaupés, en Colombia, han sido extensamente documentados en la literatura especializada. Allí un niño o una niña pueden llegar a la escuela conociendo y hablando más de cinco o seis idiomas diferentes y encontrarse con maestros que, antes que valorar tal riqueza idiomática, insisten en el aprendizaje y uso de una sola lengua: el castellano (María Trillos, comunicación personal). También se dan casos de plurilingüismo en aldeas del Territorio Indígena del Xingú, en el Brasil; aquí al manejo de dos o más lenguas indígenas se puede añadir también el del portugués.

El plurilingüismo característico de zonas de frontera lingüística puede hacerse más complejo con la adición de uno o más idiomas extranjeros. Así, por ejemplo, ocurre en Ciudad del Este, en el Paraguay, donde es frecuente que un mismo individuo maneje el guaraní, el castellano y el portugués, idiomas a los que, por razones de comercio internacional, se añade en no pocos casos el inglés, el coreano o cualquier otro idioma propio de los dueños de los establecimientos afincados allí.

En lo tocante a esta característica de muchas sociedades indígenas, es menester reconocer que, debido al colonialismo y a las condiciones adversas que han regido las relaciones entre indígenas y no indígenas, el monolingüismo se ha instalado gradualmente como modelo ideal de comportamiento lingüístico.

2.4. Si bien, como hemos mencionado, el multilingüismo parece haber sido relativamente común, por lo menos en algunas regiones, el ideal del monolingüismo como condición natural parece haber hecho mella en la percepción metalingüística de los indígenas americanos. Dicha representación, heredada del régimen colonial, condiciona seriamente tanto el desarrollo idiomático en sí como la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Y es que, salvo escasas excepciones de pueblos incomunicados y aislados (por lo general en zonas de selva tropical, como las amazónicas), las lenguas indígenas sobreviven y se desarrollan en situaciones de contacto y conflicto constante con el idioma de origen europeo hablado por el grupo hegemónico, autodefinido como «nacional»⁸. En la mayoría de los casos éste es el castellano y, en menor medida, el portugués, aunque también es posible encontrar situaciones de contacto y conflicto entre una lengua amerindia y el francés, como en la Guayana Francesa, e incluso con el inglés, como en las Costas Atlánticas de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua, o también con el holandés, como en Surinam. La subordinación de los pueblos indígenas y de sus miembros, producto de la condición colonial, ha determinado, así mismo, un régimen lingüístico conflictivo que ha afectado seriamente no sólo al funcionamiento idiomático-social sino, sobre todo, a las representaciones metalingüísticas de sus hablantes y sus mentalidades.

2.5. Tal devenir nos sitúa ante un contexto en el cual el bilingüismo, de aparentemente natural y de haber sido una necesidad del funcionamiento social de comunidades plurilingües, se ha convertido, en la mayoría de los casos, en el pasaje de un monolingüismo vernáculo o de un bilingüismo a otro monolingüismo, esta vez en el idioma hegemónico. Dicho pasaje bien puede afectar la vida de un mismo sujeto o a la de una o dos generaciones de hablantes de un determinado pueblo. No obstante, parece que la última palabra no está dicha en cuanto a esta situación, pues el desarrollo de los últimos tiempos y algunos efectos de la creciente democratización, que se caracteriza también por su apertura frente a la diversidad y por el consecuente reconocimiento de derechos lingüísticos y culturales indígenas, parecen situarnos ante un contexto diferente de relativa renovación de la confianza en las lenguas vernáculas y ante una igualmente relativa apuesta por su supervivencia, proceso en el cual varios pueblos indígenas ven a la escuela como potencial aliada y como espacio que puede contribuir a la recuperación y revitalización de sus propias lenguas. Tal es el caso, por ejemplo, de pueblos como el cocama-cocamilla en el Perú; del guaraní en Bolivia; del wichí en la Argentina; del mapuche y del aimara en Chile; del miskitu y del sumu en Nicaragua. En todos estos casos, y como veremos más adelante, la EIB incluye a menudo estrategias que posibilitan el aprendizaje gradual y progresivo de la lengua ancestral como segundo idioma, pues es el hegemónico el que ahora ostenta el carácter de lengua materna en muchas de las familias de pueblos en los que se experimentan procesos sociales de cambio o sustitución lingüística.

2.6. Esto es posible también gracias a que la mayoría de las lenguas indígenas ha sido trasladada a la escritura. No obstante, en muchos casos persisten interminables debates respecto del «mejor» alfabeto para escribir una determinada lengua. Ejemplo de ello es la discusión vigente entre los mapuches chilenos, que escriben su lengua hasta en tres alfabetos distintos. Lo propio ocurre con el guaraní en el Paraguay, pese a la gran difusión de esta lengua y al hecho de que la mayoría de la población del país la habla. Sin embargo, cabe destacar que la discusión es mucho menor en estos dos países que la que aún persiste en el Perú respecto de la representación de las vocales del quechua. Por lo general, las discrepancias surgen como resultado de la influencia de la tradición escrita del castellano y del alfabeto de esta lengua sobre el incipiente desarrollo de una escritura que intenta representar más fielmente el espíritu y las características de las lenguas amerindias. Influye en la discusión tanto la posición de los bilingües que aprendieron a escribir primero en castellano como la de diversas instituciones, a menudo religiosas, antes que las necesidades y puntos de vista de los propios indígenas, que comienzan a apropiarse del código escrito desde su lengua ancestral.

2.7. En cuanto a la escritura y a su vigencia, es menester tomar conciencia del carácter eminentemente ágrafo y oral de las sociedades indígenas y del hecho que la escuela constituye la institución que, por excelencia, introduce la escritura alfabética en estas sociedades. Pero, dada la historia de opresión, aprender a escribir es, para la gran mayoría de los indígenas, aprender la lengua hegemónica sin que se establezcan deslindes necesarios entre el aprendizaje de un nuevo idioma y la apropiación de la lengua escrita. Este hecho complica sobremanera el panorama

linguoeducativo y dificulta la introducción de innovaciones destinadas a hacer de las lenguas amerindias vehículos preferentes de educación.

En cuanto a este punto, es necesario tomar en cuenta que la educación en zonas indígenas no sólo debe promover en los educandos la apropiación de la lengua escrita en condiciones en las que ésta tiene una funcionalidad limitada, sino que debe propiciar un cambio social de magnitudes: la literalización de estas sociedades.

2.8. El nivel de estudio y sistematización varía de lengua a lengua y, a menudo, guarda relación con el mayor o menor avance de la lingüística y con la mayor o menor tradición de estudios y de formación de profesionales en lingüística descriptiva. En algunos países multilingües, aún hoy, no se ofrece formación académica en este campo. Pese a ello, es creciente el número de experiencias dirigidas a la formación de maestros para una educación impartida parcialmente en un idioma indígena. Tales innovaciones con frecuencia focalizan su acción en la preparación de maestros pertenecientes a o provenientes de las propias comunidades indígenas. Se enriquecería mucho más la formación docente si en los planes de estudio para todos los maestros se incluyeran competencias y contenidos relacionados con el multilingüismo, sus complejidades, características y ventajas.

En ese sentido, las universidades deberían también incrementar iniciativas y esfuerzos para abarcar programas de formación e investigación tanto en psicolingüística como en sociolingüística y lingüística aplicada. Resulta irónico que, cuando este tipo de programa académico existe, se tome como referencia el aprendizaje, la enseñanza y el uso de idiomas extranjeros y se dé de espaldas a las lenguas de un número importante de latinoamericanos que en algunos países constituyen verdaderas mayorías nacionales.

No obstante, cabe reconocer que desde hace casi dos décadas se han organizado y llevado a cabo iniciativas universitarias dirigidas a apoyar el desarrollo de la EIB en varios países. Tales son, por ejemplo, los casos de los programas universitarios de formación e investigación de la Universidad de los Andes, en Colombia; de las Universidades Nacional del Altiplano, de Puno, la Nacional de la Amazonía, de Iquitos, y de la Nacional Mayor de San Marcos, en el Perú; de las Universidades de Cuenca y Politécnica Salesiana, en Ecuador; de la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala; de las Universidades Arturo Prat, de Iquique, y Católica de Temuco, en Chile; del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y de la Universidad Pedagógica Nacional, en México; y, desde 1996, también del PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia. A estos programas se vienen sumando en los últimos años otras iniciativas de formación e investigación de varias universidades colombianas, de un consorcio de tres chilenas, de dos paraguayas y también de algunas otras bolivianas, ecuatorianas y peruanas.

2.9. Como se puede suponer, la relación entre el idioma hegemónico de una región o país y las lenguas indígenas, aun cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por alto número de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de las lenguas vernáculas. Esta relación de diglosia determina que, por lo general, las lenguas indígenas se

utilicen en contextos informales e íntimos y que el castellano, el portugués u otro idioma hegemónico cumplan el resto de funciones sociales, con énfasis en las formales e institucionales.

Como se ha adelantado, la diglosia vigente erosiona las lenguas indígenas y las debilita, quitándoles gradualmente más y más funciones, entre otras razones por los procesos de autonegación que esta misma situación genera con frecuencia en los hablantes de dichos idiomas. No obstante hay que señalar que, como veremos más adelante, muchas lenguas indígenas han sido ya incorporadas como vehículo de educación en programas de EIB. También es importante destacar que, en los últimos años, han comenzando a surgir entre los propios implicados iniciativas de revitalización y recuperación de lenguas consideradas como de alta vulnerabilidad. Tal es el caso, por ejemplo, de los cuarenta o cincuenta mil cocama-cocamillas peruanos, que han iniciado acciones para recuperar la lengua ancestral utilizando para ello la escuela oficial a través de los mayores de 50 años que aún conservan algo de su idioma materno. Un caso parecido ocurrió en Nicaragua durante el período sandinista, cuando se salvó la agonía del rama y, con la ayuda de una anciana de 70 años, se comenzó a reenseñar, tanto en la escuela como fuera de ella. Hoy unas setecientas personas se autodefinen como ramas.

Finalmente, pero no por ello menos importante, es necesario dejar constancia del bilingüismo paraguayo como caso atípico y a la vez paradigmático. La mayoría de la población es bilingüe, sin que ello signifique pertenecer a una clase o estrato social determinado. El caso paraguayo es sui generis también por tratarse de una situación en la que una sociedad criolla se ha apropiado de una lengua indígena y ha hecho de ella su idioma de identificación nacional y de comunicación íntima y cotidiana.

2.10. Cabe precisar también que el bilingüismo creciente que caracteriza a las sociedades indígenas determina que la presencia indígena o aquello que denominamos lo indolatinamericano esté presente incluso en las lenguas hegemónicas de la región. Sea que se trate del castellano, del portugués o de cualquier otra lengua hegemónica, resulta igualmente necesario tomar nota de los procesos de diferenciación interna que caracterizan a estas lenguas, entre otras razones por la convivencia secular con algunos idiomas amerindios. Ejemplo de ello es la situación del castellano, idioma europeo de mayor difusión, que ha debido convivir por más de cinco siglos con otros idiomas de raigambre cultural y lingüística diferentes.

Si bien más propias del habla que de la lengua escrita y de los sectores populares, las variantes orales del castellano reflejan ese ya antiguo contacto. Tal es el caso, por ejemplo, de lo que para el caso peruano (Escobar, 1978 y Escobar A., 1990) se ha denominado «interlecto» o «castellano bilingüe». Tales variedades de castellano traslucen rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales e incluso discursivos del quechua o del aimara, y plantean serios desafíos tanto para la descripción como para la propia enseñanza y uso de lenguas en el sistema educativo, en tanto cuentan también con hablantes nativos, quienes, por lo menos por un tiempo o una generación, hablan parcialmente en un tipo de castellano diferente del tenido como estándar nacional⁹. Los sistemas educativos nacionales aún no han logrado dar cuenta de esta situación en sus propuestas curriculares, y está por verse cómo y en qué medida el pasar por alto esta nueva situación

lingüística compromete la permanencia, el avance y el éxito escolar de los educandos pertenecientes a los sectores populares.

2.11. Además del relativo hibridismo lingüístico al que hemos hecho referencia en el párrafo anterior, y como ya se ha sugerido líneas arriba, el bilingüismo, tal como se ha venido dando en la región, junto con la subordinación y el consecuente ocultamiento de todo lo indígena, ha traído consigo sentimientos en contra de las lenguas y culturas indígenas que, a menudo, son también asumidos por las propias sociedades indígenas, aun cuando esas mismas instituciones sigan vigentes y dirijan la cotidianidad de niños, jóvenes, adultos y ancianos, hombres y mujeres. Eso lleva a resistencias, explícitas o no, a todo programa educativo que se plantee la utilización de las lenguas indígenas en la escuela, ante el temor, válido por cierto, de que el empleo de los idiomas subalternos en la educación de los hijos condicione u obstaculice el aprendizaje del idioma hegemónico, que no sólo goza de mayor prestigio social sino que posibilita el acceso a las instituciones, derechos y beneficios que ahora reconoce y otorga el «otro mundo». Se debe destacar que tales resistencias son también producto de falta de información y de conocimiento respecto a los programas y proyectos en ejecución, a su funcionamiento y a los beneficios que otorgan para el aprendizaje de la lengua hegemónica precisamente. Los resultados de la aplicación de programas de EIB permiten afirmar que, cuando se provee la información requerida a los padres de familia, tal resistencia disminuye o desaparece e incluso cede paso al apoyo, a veces militante, de éstos. De ahí que, como veremos más adelante, esos programas, tal vez como ningunos otros, tengan que incluir un componente de participación y una implicación social y comunitaria en su desarrollo.

2.12. Respecto del estatuto legal de los idiomas amerindios, hay que señalar que hasta hace muy poco tiempo el Perú constituía una excepción en la región, porque su legislación había otorgado a un amerindio, desde 1975, el carácter de idioma oficial. Hoy varios otros idiomas indígenas acompañan al quechua en esta condición, como producto de las transformaciones legales, incluidas las constitucionales, que han tenido lugar en las últimas dos décadas. En 1991, la nueva Constitución colombiana reconoció como oficiales, junto al castellano, a todas y cada una de las lenguas indígenas habladas en su territorio. Lo propio ocurre con la nueva Constitución peruana de 1993, o la ecuatoriana de 1999: en estos últimos países todas las lenguas indígenas son idiomas de uso oficial en las regiones en las que se hablan. Así mismo, los idiomas indígenas son oficiales en Nicaragua en las regiones autónomas del Atlántico Norte y Sur y el guaraní lo es también ahora en el Paraguay, aunque no gocen de esta situación todas las demás lenguas indígenas habladas allí.

Si bien no en todos los países las lenguas indígenas han logrado ser consideradas como oficiales, y en algunos otros, como Guatemala, se siga discutiendo esta nueva condición, la legislación de la mayoría reconoce a las poblaciones indígenas el derecho a recibir educación en su lengua ancestral. Así ocurre, entre otros, con Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Guatemala, México, Panamá y Venezuela. Pese a ello, es muy poco aún lo que se ha avanzado en la realización de este ideal y en el cumplimiento de esa nueva legislación. Todo lo más, la oficialidad se traduce en el uso parcial de los idiomas indígenas en el espacio educativo formal y en algunos medios de comunicación,

fundamentalmente orales¹⁰. Poco o nada se ha hecho todavía para trascender la esfera educativa y la de la radio, o para incorporar los idiomas indígenas a otros órdenes de la vida social en permanente interacción con los hegemónicos, de manera que la oficialidad legal vigente trascienda y haga mella en el imaginario social y se convierta en una oficialidad real que posibilite que los indígenas participen de la vida política, social y económica de sus países, haciendo uso de sus lenguas ancestrales tanto en el ámbito oral como escrito.

3. La presencia y la vitalidad indígenas

Como se ha señalado, el hecho de que subsistan aún numerosos idiomas amerindios y que éstos puedan ser utilizados en la educación, da cuenta de la presencia indígena que marca claramente la multiétnicidad que caracteriza a lo que denominamos América Latina o Iberoamérica.

3.1. De una u otra forma, y salvo la excepción del Uruguay y de la subregión caribeña, debemos reconocer presencia indígena desde el sur del Río Bravo o Grande hasta la Tierra del Fuego. Destacamos esta situación porque constituye un dato de la realidad que a menudo olvidamos o por lo menos soslayamos, aun cuando se trate de un poco más del 10% de la población total así como de cuarenta o cincuenta millones de personas¹¹.

3.2. El discurso de la hispanidad y de la lengua común, que, por cierto, une a la gran mayoría de los latinoamericanos, nos ha hecho pasar por alto un aspecto constitutivo de la realidad política, económica, social, cultural y lingüística de la región, dato sin el cual no es posible entender su presente, su pasado e incluso su futuro. Y eso rige no sólo en regiones aisladas de nuestro subcontinente, sino, como podemos apreciar en el mapa siguiente, en casi toda América Latina.

3.3. Como es lógico, la presencia indígena no es uniforme en todas las subregiones ni en todos los Estados. En unos países, como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guayana Francesa, Paraguay y Venezuela, la población indígena no supera el 5% de la población total. Sin embargo, en otros, como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, en ese orden, los indígenas forman verdaderas mayorías nacionales, pese a que todavía se les considere como integrantes de sociedades minoritarias. La situación que determina tal apreciación es política antes que demográfica o numérica. Así, en Guatemala y Bolivia la población indígena constituye cerca del 60%¹² del total, y su presencia se siente tanto en las áreas rurales como en las urbanas; por su parte, aun cuando en el Ecuador y en el Perú la población indígena sea menor que en los dos casos anteriores (de 25 a 35%)¹³, su presencia es fundamental en cada uno y difícil sería imaginarse sin ella la conformación de cualquiera de esos dos Estados.

A esta última lista podría también sumarse México, dada la preponderancia al menos ideológica y discursiva que lo indígena tuvo en la construcción de la identidad nacional, y a la importancia y vitalidad de la presencia indígena en algunas zonas del país. El caso mexicano nos permite tocar otro aspecto de trascendencia cuando se analiza la problemática sociolingüística latinoamericana. A veces, al intentar describir la situación de cada país, perdemos de vista dos aspectos determinantes y, como veremos más adelante, de relevancia para el análisis de la problemática sociocultural, en general, y educativa en particular. Nos referimos a la relación población

indígena—población «nacional», y a la necesidad de ver la situación de un pueblo indígena en relación con sus fronteras naturales o étnicas y no con las de los actuales Estados, producto de la historia y de la condición coloniales.

3.4. La presencia indígena bien puede empequeñecerse cuando se compara con la población total de un país, pero cobra una importancia distinta al analizarla desde una perspectiva regional. Así ocurre cuando se considera a la población indígena mexicana en relación con la población total de dicho país, y resulta muy distinta cuando se refiere a una región o zona específica. Para México en su conjunto, y aun cuando se trate de entre ocho y diez millones de individuos, se estima que la población indígena comprendería únicamente el 10% de la población total; pero cuando se analiza la situación de un estado, como el de Chiapas, vemos cómo esas cifras varían drásticamente y nos sitúan ante una presencia indígena que supera el 50 ó 60% de la población de esa región. Lo propio ocurre en el Perú. En este país se estima que la población indígena comprende entre el 25 y el 35% de la población total, pero, en regiones como la que ocupa la meseta del Collao y bordea el lago Titicaca, la población indígena llega fácilmente al 90% de la población.

Mapa 1



3.5. No se crea que estamos únicamente ante una dicotomía rural–urbana, pues en las dos últimas décadas la presencia indígena se hace cada vez más visible en varias ciudades como México, Lima, Santiago de Chile y Quito e incluso Buenos Aires. Tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano. Si bien por el tamaño de tales ciudades los indígenas pueden a veces pasar desapercibidos, su presencia resulta mayor en algunos barrios o microciudades de estas mega conformaciones urbanas. Así, por ejemplo, en algunas comunas de Santiago de Chile viven más de quinientos mil mapuches, y en barrios periféricos de Lima y Guayaquil lo hacen más de seiscientos mil y trescientos mil quechua hablantes respectivamente. Este fenómeno no es exclusivo de las ciudades mencionadas, sino que marca la cotidianidad de casi todas las capitales latinoamericanas, con muy pocas excepciones. La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades, sino que trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la misma sede del poder central. Entre los desafíos para el sistema educativo está este de que la EIB deba atender a educandos que viven en un medio urbano y que hablan dos lenguas simultáneamente, cuando al principio esta innovación surgió en el medio rural y como alternativa para ocuparse de niños y niñas en su mayoría monolingües en la vernácula.

3.6. Por lo demás, cabe también señalar que la condición minorada de un pueblo indígena determinado puede empeorarse todavía más, cuando se soslaya el hecho de que sus territorios ancestrales no guardan necesaria relación con los que ahora ocupan dentro de un país determinado. Así, no es lo mismo ver la situación del pueblo quechua en Colombia, que si la consideramos en relación con los otros grupos del mismo pueblo que habitan con relativa vitalidad en Argentina, Bolivia, Ecuador, Perú, e incluso en Chile y Brasil. Cuando miramos dentro de uno de estos países y únicamente con relación a sí mismos, perdemos de vista que estamos ante una población total de más de diez millones de personas de habla quechua. También cambia nuestra percepción de lo mapuche cuando hacemos abstracción de la barrera colonial ubicada entre Chile y Argentina, en el sur, o de lo miskitu o lo sumu-mayangna, en América central, si borramos momentáneamente la frontera que separa a Nicaragua de Honduras en sus regiones atlánticas.

3.7. De estas precisiones se derivan también interrogantes respecto al servicio educativo que, hasta el momento, es considerado como «nacional», sin tomar en cuenta el hecho de que un mismo pueblo indígena puede habitar en dos Estados diferentes. Se plantean así posibilidades inusitadas de colaboración interestatal, ahora que la situación política es distinta y que se desvanecen gradualmente los nacionalismos y chauvinismos que hacían poco probable la colaboración entre los países latinoamericanos, particularmente en sus zonas de frontera. Podría así pensarse, por ejemplo, en una propuesta educativa para los aimaras que habitan entre Bolivia, Chile y Perú o para los propios quechuas que viven en seis Estados diferentes, creando además posibilidades de intercambio poco explotadas que contribuirían a hacer realidad una verdadera integración latinoamericana, construida desde y a partir de los pueblos indígenas. Algunos pasos han comenzado a darse en este sentido, como, por ejemplo, entre los awas que habitan a un lado y otro de la frontera colombo-ecuatoriana, así como entre los wayuu que viven tanto en Colombia

como en Venezuela. A este respecto cabe destacar que, suscrito el acuerdo de paz definitivo entre Ecuador y Perú, se avizora ahora un proyecto binacional de EIB para atender a la población jibaroana (shuar-achuar-achual-awajun-huambisa) que habita tanto en uno como en otro país.

Mapa 2



3.8. Es importante señalar también que, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y atraso, incluido el educativo (cf. Patrinos y Psacharopoulos, 1995, D'Emilio, 1995). Uno podría discrepar con los indicadores utilizados por los estudios de pobreza, sobre todo en cuanto pasan por alto consideraciones de tipo cultural y, con frecuencia, se basan en indicadores relativos al contexto urbano y a determinados sectores sociales. No obstante, es menester tomar en cuenta que, incluso cuando se compara el medio rural indígena con el medio rural criollo, se observan indicadores que dan cuenta de serias desventajas para el primero. Tales desventajas tienen que

ver tanto con aspectos de salud y salubridad como nutricionales (cf. D'Emilio, 1995). De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre¹⁴. Así, por ejemplo, se ha encontrado que en Bolivia, si bien un poco más de la mitad de la población es pobre, lo es también más de dos tercios de la población indígena bilingüe y más de tres cuartos de la población indígena monolingüe (Ibíd). Por su parte, en Guatemala se ha encontrado también que el 66% de la población es pobre, y que esa pobreza es aún mayor en los hogares indígenas, pues el 87% de ellos se encuentra bajo la línea de pobreza y el 61% bajo la línea de extrema pobreza (Ibíd). También en el Perú se ha comprobado que el 79% de la población indígena es pobre¹⁵. La gravedad de la situación es tal que ahora se considera la pobreza indígena como indicador de rechazo o violación de los derechos humanos.

Situaciones de pobreza como las anotadas guardan relación con la particular situación educativa y con los atrasos educativos encontrados en áreas indígenas. Así, por ejemplo, en Bolivia un educando de habla vernácula tiene el doble de posibilidades de repetir un determinado grado frente a su par que habla sólo castellano (ETARE, 1993)¹⁶. Ello determina que el tiempo promedio para que un estudiante concluya seis grados de escolaridad sea de 12,8 años (Ibíd). Lo propio ocurre en Guatemala, país en el que un alumno requiere de 9,5 años para completar sus primeros cuatro de escolaridad formal (cf. Psacharopoulos, 1992). Situaciones como esas son producto del hecho que el sistema educativo falla, al no tomar en cuenta su particular condición lingüística ni las necesidades de aprendizaje derivadas de ella.

Como se puede apreciar en el mapa siguiente, con la excepción de Brasil y de algún otro país, por lo general coinciden las áreas de mayor analfabetismo con aquellas de mayor concentración de población indígena. Son estas mismas zonas las que se caracterizan por altos índices de repetición (cf. Amadio, 1995) y de deserción escolar. Y es que en las zonas rurales en las que una lengua indígena es vehículo preferente de socialización e interacción social y comunitaria y en las que la escuela ignora esta situación, los educandos son expulsados del sistema educativo formal a temprana edad ante su imposibilidad de dar cuenta de lo que allí ocurre y se dice.

Cuando de la educación formal se trata, el contexto indígena en general se caracteriza por su agudada pobreza educativa, producto, entre otras cosas, de la insensibilidad de los sistemas educativos que, hasta hace muy poco, no tomaban en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta a la hegemónica, desde y en la cual se organizan los currículos escolares. Tal pobreza es consecuencia también de la incapacidad de los sistemas educativos para tomar en cuenta las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos a los que atienden, pese al discurso bastante extendido de las necesidades básicas de aprendizaje y a la asunción, a menudo acrítica, de perspectivas pedagógicas constructivistas. Es igualmente resultante de la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana, que tomó como modelo la forma de vida y la visión del mundo compartidos por los sectores medios y altos, que tienen un idioma europeo como lengua de uso predominante o exclusivo y a patrones culturales de corte occidental como referentes. Todos estos factores han incidido en la configuración de una propuesta educativa pobre que redundará en resultados que también lo son.

3.9. No obstante, desde hace tiempo las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso han contribuido decididamente a que la escuela llegue a sus comunidades, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismos para forzar a que el Estado asuma su responsabilidad para con ellos. En ocasiones, la demanda frente al Estado respecto del acceso a la educación y de la inclusión de la población indígena en el servicio educativo llevó a situaciones delicadas y aún violentas, como ocurrió, por ejemplo, a fines del siglo XIX y principios del XX en diversas localidades indígenas de Bolivia y el Perú. Cabe precisar, sin embargo, que en algunos casos esa lucha se dio también desde la legalidad y apelando a la legislación dada por los sectores criollos en el poder (cf. Conde, 1994, para el caso boliviano)¹⁷.

Como es de entender, en esa época las principales reivindicaciones iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma a través del cual podían asumir la defensa de sus intereses tanto individuales como colectivos. La posesión de la lengua hegemónica se convirtió en la principal demanda. Todo ello ocurría en un momento histórico en el cual el desinterés hacia la población indígena era deliberadamente mayor que nunca y, en el cual, como veremos más adelante, primaba la construcción de la «nación» y de la «unidad» nacional y se consideraba que cualquier reconocimiento de la diversidad ponía en riesgo tal predicamento.

Con el transcurrir del tiempo y con un mayor avance en la organización comunitaria, los propios indígenas comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses, no contribuía a la reproducción de su propia cultura, no facilitaba el cambio social anhelado ni el progreso esperado. Constataron, además, que no bastaba con leer ni escribir ni tampoco con hablar el idioma hegemónico, pues los mecanismos de exclusión eran más fuertes y la discriminación y el racismo persistían, aun cuando se tratase de indígenas letrados y que hablaran castellano. De ahí que, alrededor de los años 70, en diversos lugares como en Ecuador y en la Amazonia peruana fuesen los propios movimientos u organizaciones indígenas quienes demandasen el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. En este marco, la educación bilingüe primero, y la EIB¹⁸ después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y la escritura en ella) para interactuar, en mejores condiciones, en el contexto de los países de los cuales las poblaciones indígenas formaban parte.

En tales condiciones se llevaron a cabo importantes campañas de alfabetización de adultos en la propia lengua en los años 80 en Bolivia, Ecuador y Nicaragua, por ejemplo, que se constituyeron en verdaderos antecedentes de lo que hoy es la EIB escolar, así como en importantes herramientas del movimiento indígena para promover o consolidar, según fuere el caso, su organización étnica y política. La EIB escolar también contribuyó decisivamente a este fin, en diversos lugares del continente, y muchos de los líderes indígenas fueron producto de pruebas a veces focalizadas y desarrolladas con carácter experimental. Es en este sentido que muchos le reconocemos a la EIB un carácter empoderador.

3.10. Hoy el movimiento indígena, en el ámbito continental, constituye uno de los movimientos sociales y políticos más dinámicos e innovadores de las últimas décadas. Junto a ello, o quién sabe si debido a ello, se observa una mayor sensibilidad y apertura gubernamental frente a la diversidad lingüístico-cultural de los países latinoamericanos. Fruto de tal apertura es la modificación o reforma de las leyes fundamentales de más de diez Estados.

Es importante destacar que, en algunos países, el reconocimiento de la diversidad y de la subordinación en las que se tenía a los pueblos indígenas, así como la consecuente mayor presencia indígena, coinciden con el retorno de la democracia o con su reforzamiento. Así ocurrió tanto en Bolivia como en Colombia y en Chile. En Bolivia el discurso de la interculturalidad y del bilingüismo surgió y se desarrolló en el marco del gobierno de la Unidad Democrática y Popular, entre 1982 y 1985, cuando el país se reinsertó en el proceso democrático después de su larga historia de gobiernos dictatoriales y de facto. Esta es una característica compartida con Chile con el retorno de la democracia en 1990, cuando se comienza a discutir la necesidad de una ley indígena y se esbozan las primeras ideas respecto de una alternativa educativa para las poblaciones indígenas. En Colombia la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de las poblaciones indígenas y afrocolombianas tomaron fuerza en el marco de la discusión de una nueva Constitución que, en 1991, reconoció importantes derechos a los pueblos indígenas. Es menester precisar, sin embargo, que tales reconocimientos no hubiesen tenido lugar de no haber sido por la participación decisiva en estos mismos procesos de las organizaciones indígenas y de actores indígenas claves, ya fuera por su condición de líderes étnicos, políticos o sindicales o de intelectuales.

Cambios como los esbozados han llevado también a que los indígenas decidan participar en la vida política de sus países y a organizar movimientos políticos. A ello se debe que ahora se cuente con diputados y/o senadores indígenas en diversos países. Tales son los casos, por ejemplo, de Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala, que llevaron incluso a la constitución de un Parlamento Indígena Latinoamericano, que reúne a estas nuevas autoridades. El caso colombiano ilustra esta situación. La Constitución de 1991 reconoce el derecho de los indígenas a contar con dos senadores, según un criterio de circunscripción especial; no obstante, en la actualidad son tres los indígenas en el senado (un nasa, un embera y un kamtsá), dado que recibieron también apoyo no indígena de sectores progresistas de la sociedad. Uno de ellos, J.E. Piñacué, miembro del pueblo nasa, es hoy el tercer senador con mayor votación en el ámbito nacional. Ayuda a entender esta situación reconocer la existencia de tres movimientos políticos indígenas y bajo su liderazgo, que gozan de presencia nacional o regional: la Alianza Social Indígena (ASI), el Movimiento de Autoridades Indígenas del Suboccidente Colombiano (MAICO) y el Movimiento Indígena Colombiano (MIC) (A. Almendra, comunicación personal).

3.11. Desde los 70 el movimiento indígena ha tomado fuerza en distintos países latinoamericanos, logrando no sólo convertirse en interlocutor válido, sino también en interpelador del Estado en cuanto a temas que trascienden la propia problemática indígena y van más allá de las iniciales reivindicaciones sobre tierra y educación, como son los casos, por ejemplo, de Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. En Guatemala el avance ha llegado a tal punto que se han logrado

establecer comisiones paritarias gobierno-movimiento indígena para la formulación de proyectos estatales, como el de la reforma del Estado o la propia reforma educativa, así como la discusión en torno a las autonomías indígenas. Esta última solución marcó también el fin del conflicto político en la Costa Atlántica de Nicaragua, permitiendo la instauración de un nuevo orden y de nuevas relaciones entre los sectores hegemónicos y las poblaciones indígenas y criollas de esa zona. Por su parte, recientemente hemos sido testigos de cómo en Ecuador el movimiento indígena ha logrado articular los intereses de todo un país, llegando incluso a convertirse en portavoz de los más diversos sectores, ante el agotamiento de las fuerzas políticas tradicionales. La experiencia ecuatoriana nos recuerda también lo que viene ocurriendo en Colombia en las últimas dos décadas, período en el cual, pese a su relativamente escasa presencia demográfica (1,5 a 2% de la población), el movimiento indígena constituye un activo y permanente interlocutor del Estado, llegando a ver consagrados varios de sus derechos, como el territorial, en la Constitución de 1991 y en diversas leyes. Fruto de ello es el reconocimiento y titulación de territorios indígenas, que comprenden 84 resguardos y 27 millones de hectáreas; esto es, más de un cuarto del territorio nacional.

3.12. El momento actual también está marcado, como veremos más adelante, por una apertura internacional sin precedentes en la historia de la humanidad, y por una igualmente importante y creciente atención hacia los asuntos indígenas, sobre todo los referente a la educación de la población indígena que prestan los organismos y agencias internacionales bilaterales y multilaterales. Producto de esa mayor preocupación es, por ejemplo, el Convenio 169 de la OIT, favorable a los pueblos indígenas, que fomenta un desarrollo con inclusión de estas mayorías o minorías y que ha sido refrendado por los Congresos de varios países de la región y, en tal sentido, ostenta en ellos el estatuto de ley nacional. En este contexto se inscriben también la declaración por las Naciones Unidas de la Década de los Pueblos Indígenas, el Proyecto de Declaración Universal de Derechos Indígenas o la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de Barcelona de 1996. En cuanto a las perspectivas bilaterales, cabe destacar las políticas para pueblos indígenas de los países nórdicos o el documento específico sobre esta temática del Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania de 1996.

3.13. Tanto los avances del propio movimiento indígena como la mayor apertura internacional son producto de un significativo progreso de los procesos democráticos y de la mejora de los procesos de redescubrimiento y reafirmación étnicos que experimenta no sólo la región sino el planeta en su conjunto, resultado, aunque parezca irónico, de esos procesos de globalización y de mundialización de las comunicaciones a los que ahora asistimos.

Por una parte, tales procesos, en particular la mundialización de la comunicación, nos confrontan cotidianamente, como no lo habían hecho nunca antes, con la diversidad y la heterogeneidad lingüística y cultural, incluso desde la intimidad de nuestro propio hogar. Ahora somos todos conscientes de que el mundo es sobre todo diverso y que el multilingüismo, antes que la excepción, es la norma que rige las relaciones sociales en el mundo; eso lo constatamos a diario a través de la televisión. Es también a través de dicho medio que hemos tomado conciencia de la fuerza del movimiento indígena en distintos países, y de cómo éste ha logrado erigirse en portavoz

de una nueva lectura de los problemas tanto regionales como nacionales e internacionales que aquejan a la sociedad actual. Tal es el caso, por ejemplo, de la defensa de los derechos humanos, desde el otorgamiento del premio Nobel a Rigoberta Menchú.

Por otra parte, la mundialización de la comunicación a la que hacemos referencia, junto con la globalización económica, han permitido que los costos de los medios y productos tecnológicos que coadyuvan a una mayor y mejor intercomunicación en el mundo sean más bajos y estén al alcance de economías limitadas como las indígenas. El Internet gradualmente está siendo utilizado por las organizaciones indígenas para intercambiar experiencias y puntos de vista y para articular plataformas de defensa de sus intereses a nivel internacional. En tal contexto, por ejemplo, si no hubiera sido por este medio el mundo entero no hubiese tomado conciencia de la gravedad de los incidentes de los indígenas de Chiapas ni de la alta vulnerabilidad de los uwa en Colombia, ante la posibilidad de un suicidio colectivo. También las lenguas indígenas encuentran ahora un nuevo espacio para su difusión y para el intercambio de información, tanto entre usuarios como entre especialistas y científicos que las estudian.

4. La educación intercultural bilingüe

La opción histórica latinoamericana ante su consubstancial diversidad y frente a los propios pueblos indígenas fue, desde los albores de la época republicana en el siglo XIX y hasta hace muy poco —o quien sabe incluso si hasta el presente—, la homogeneización lingüística y cultural. Los nuevos Estados acogieron los primeros vientos liberales y el principio de igualdad que llegaban de Francia, el reconocimiento para todos de determinados derechos civiles y ciudadanos, sin caer en cuenta, o tal vez sabiéndolo, que, al hacerlo, se conculcaban simultáneamente los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones indígenas que entonces constituían, en casi todos los países, verdaderas mayorías nacionales.

Las necesidades del progreso y la modernidad, por un lado, y de la construcción nacional, por otro, exigieron el abandono de todo aquello que supusiese lazos atávicos con una realidad pegada a la tierra y a las tradiciones ancestrales de las cuales se quería y se buscaba emerger. Fue entonces cuando en los Andes, por ejemplo, comenzaron a gestarse los procesos traumáticos de apropiación y despojo de las tierras y territorios que los pueblos y comunidades indígenas habían logrado conservar, aun dentro del régimen colonial, y cuando comenzó a imponerse también un régimen feudal y autoritario.

En lo que concierne al campo educativo y a la educación de la población indígena a través de la historia y en términos muy generales, es importante tener presente que en América Latina:

4.1. Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaron en latín, en castellano y en uno de los idiomas indígenas considerados por el régimen colonial como «lenguas generales». Esto ocurrió, por ejemplo, en México y en el Perú, cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito o Cuzco los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio

de la lengua que mejor manejaban —el náhuatl o el quechua— y también a través del castellano y del latín.

4.2. Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipadores y cuando las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española a fines del siglo XVIII, esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena.

4.3. Durante la mayor parte de la época republicana, y salvo honrosas excepciones, las autoridades, particularmente las del sector educación, dieron la espalda a la multietnicidad y a la pluriculturalidad y prestaron oídos sordos a la pluralidad de lenguas y de voces que se escuchaban por doquier. La escuela en áreas indígenas de habla vernácula fue pensada como institución que debía más bien uniformar lingüística y culturalmente a los educandos indígenas; de ahí que el énfasis estuviese puesto en su castellanización, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado hasta dos o tres años consecutivos. Para los educandos indígenas el desafío era doble: apropiarse de los contenidos del grado respectivo y, simultáneamente y sin ayuda alguna, aprender el castellano, idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes.

4.4. Fue ante situaciones como éstas que, a partir de los años 30, en diversos lugares de América, maestros sensibles a los problemas por los que atravesaban los estudiantes indígenas idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y a escribir. Así, por ejemplo, en Cayambe, Ecuador, Dolores Cahuango, maestra indígena, y en Puno, Perú, María Asunción Galindo, maestra mestiza que hablaba también el quechua y el aimara, diseñaron cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y a escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y a la escritura en castellano, y llevaron a cabo precursoras innovaciones tanto con niños como con jóvenes y adultos indígenas (cf. Rodas, 1989 y López, 1988, respectivamente). También es menester incluir aquí la experiencia de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, Bolivia, que si bien puso énfasis en aspectos institucionales y de organización escolar para lograr mejores y mayores vínculos entre escuela y comunidad, tomó como base la organización social indígena, aimara en este caso, para diseñar un sistema educativo más sensible culturalmente (cf. Pérez, 1963).

4.5. Cabe señalar que en algunos de estos casos, si no en la mayoría, tales experiencias fueron precedidas o acompañadas por exigencias crecientes de incipientes movimientos indígenas que buscaban apropiarse de la escuela y de la lengua hegemónica. Varias de estas experiencias en relación con el castellano han sido documentadas para los casos boliviano y peruano (cf. López, 1988, Claire, 1989, Choque y otros, 1992, Conde, 1994). Como se señaló en el capítulo anterior, dichos movimientos reivindicaban el derecho de la población indígena a la escuela y a la educación, instituciones a través de las cuales la población indígena, en muchos casos mayoritaria, buscaba acceder a la lengua hegemónica y a la escritura en ella, por considerarlas herramientas que podrían coadyuvar a su reconocimiento como ciudadanos y, por ende, a gozar de los mismos derechos y beneficios que el resto de la sociedad ostentaba. Dichas exigencias fueron seguidas de

una represión a veces violenta de hacendados y algunos clérigos que se oponían a que los indígenas accediesen a la educación, como ocurrió en el departamento de Puno, en el Perú en 1913 (cf. López, 1988) o en Bolivia en 1940 (Bauer-Stimmann, citado en Schroeder, 1994). Situaciones como esas han llevado muchas veces a líderes e intelectuales indígenas a afirmar que la EIB no es una concesión estatal ni gubernamental, sino un fruto de la presión y la exigencia de los propios involucrados.

4.6. Bajo ese mismo enfoque y hace ya poco más de seis décadas, algunos países, influidos por la corriente indigenista que desde la academia impregnó a diversos Estados de la región, particularmente México y el Perú, adoptaron una visión discursiva relativamente común respecto a la educación del indio y a la necesidad de incorporarlo y asimilarlo a la vida nacional, aun cuando para ello fuera necesario utilizar sus lenguas ancestrales¹⁹. En el Perú, por ejemplo, las corrientes indigenistas de los años 30 marcaron la vida social y política e impregnaron también la cultural, influyendo fuertemente en la pintura y la literatura, entre otros campos. Fue precisamente en ese contexto que se planteó también la posibilidad de utilizar el quechua y el aimara en la educación indígena.

4.7. Fue a comienzos de los 40, en una reunión de los Estados americanos en Pátzcuaro, México, al iniciarse la conformación del Instituto Indigenista Interamericano, que se reconoció en el ámbito continental la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos preliminares de alfabetización, aunque teniendo siempre en mente la urgente necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y la lengua hegemónicas. Entonces la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico a partir de un tercer o cuarto grado. Bajo esa orientación surgieron disposiciones legales específicas y se dio inicio a la educación bilingüe estatal en países como México y Perú.

4.8. Años antes había surgido en los Estados Unidos el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica que se convirtió en el aliado más importante de los Estados latinoamericanos en la causa asimilacionista, y en cuyo marco se desarrollaron estos incipientes procesos educativos bilingües. Así ocurrió, por ejemplo, en México y Guatemala, desde la segunda mitad de la década de los 30 y principios de la de los 40; en el Ecuador y en el Perú, desde mediados de la década del 40; y en Bolivia desde 1955. En este último país el ILV fue requerido en el marco de la Revolución Nacional de 1952, que, entre otros cambios estructurales, buscó y de hecho logró ampliar significativamente la cobertura educativa en sus áreas rurales, con vistas a incorporar al indio a la vida nacional. El ILV, bajo contrato con el gobierno boliviano de entonces, asumió fundamentalmente la responsabilidad de llevar la educación a las regiones amazónicas.

4.9. Esta primera propuesta educativa bilingüe implantada en América Latina propiciaba el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua vernácula y el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua durante los primeros dos o tres años de escolaridad para fomentar luego el pasaje a una educación impartida exclusivamente en castellano. Tratándose de

una época en la que, en la pedagogía bilingüe, primaban casi con exclusividad los principios y criterios lingüísticos, esta propuesta no podía hacerse extensiva a todas las poblaciones que la requiriesen sino únicamente en la medida en que se contase con descripciones lingüísticas, por muy mínimas que fueren, de los idiomas indígenas en cuestión. Por lo demás, cabe señalar que, en el caso de los países andinos, a los Estados y también a los misioneros-lingüistas les interesó más trabajar con poblaciones que habitaban los remotos territorios ubicados en regiones de selva tropical amazónica; a los primeros, porque se trataba de consolidar el territorio nacional y las fronteras, reduciendo e incorporando a poblaciones con las que históricamente se había tenido muy poco contacto; y a los segundos, porque se trataba, en algunos países, de pobladores a los que había que evangelizar, convertir a la nueva fe y «salvar», y quienes, a diferencia de los indígenas de tierras altas, no habían sido casi contactados por los misioneros católicos en los siglos precedentes.

4.10. Tal situación redundó en que mientras en algunos territorios se implementaban procesos educativos bilingües con un uso parcial de las lenguas vernáculas y de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural, en otras, y por lo general en la mayoría de las regiones, se imponía el aprendizaje y el uso directo y sin mediación alguna del idioma dominante, a través de lo que ahora se denomina ‘submersión’. Dichos procesos fueron considerados, hasta casi entrar los años 60, como políticas nacionales, y definidos en los países hispanoparlantes como de castellanización. Vale la pena reiterar al respecto que, en Hispanoamérica, en la mayoría de los casos, la escuela llegó a las zonas rurales de la mano del castellano, y que tal hecho marcó e incide aún en la representación que las poblaciones indígenas tienen respecto de esta institución, de los procesos educativos y de los roles y funciones que sus lenguas y el castellano deben cumplir en ellos. Para muchos sus lenguas aún no pertenecen a la esfera escolar ni se pueden utilizar en ella. Se piensa que sólo el castellano es lengua para la lectura y la escritura, pues aprender a leer y escribir significa todavía para numerosos padres de familia aprenderlo como lengua necesaria no sólo para funcionar más ampliamente sino también para el ejercicio de los derechos ciudadanos.

4.11. Fue en los años 60 y más aún en el curso de los 70 que surgieron programas educativos alternativos institucionales que, despojados del criterio neoevangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar. En el caso peruano, por ejemplo, fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la primera en iniciar un programa piloto de investigación y experimentación de educación bilingüe con población quechuahablante en el área de Quinua, del departamento de Ayacucho, en el marco del Plan de Fomento Lingüístico que dicha casa de estudios impulsara desde 1960. Años más tarde esa misma Universidad, tomando como base el experimento realizado, logró influir en la definición de una Política Nacional de Educación Bilingüe, en el marco de la Reforma Educativa peruana de 1972. Paralelamente, en 1973, se creó en México la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que, si bien forma parte de la Secretaría de Educación Pública y por ende del sistema educativo nacional, es una suerte de subsistema sólo para indígenas, que asume el discurso bilingüe e incorpora el uso en la educación de los 56 idiomas indígenas reconocidos oficialmente. En ambos casos, el peruano y el mexicano, la educación bilingüe debía contribuir a la

instauración del castellano como lengua común de todo el territorio de esos países, aunque, como lo señalaba expresamente la Ley Federal de Educación de México de 1973, sin que la enseñanza del castellano fuera en detrimento de las identidades lingüísticas y culturales de los escolares indígenas. Bajo esta nueva corriente hubo proyectos educativos bilingües de cobertura diversa, por lo general apoyados también por la cooperación internacional, en Bolivia y Guatemala, que, no obstante, se desarrollaron desde la óptica de un bilingüismo substractivo, es decir, de un bilingüismo que priorizaba el castellano en desmedro de los idiomas indígenas. Entonces, la educación bilingüe era de transición y recurría a las lenguas indígenas sólo durante el tiempo estimado como suficiente (dos o tres años) para que los niños y niñas aprendiesen el castellano o el idioma hegemónico en cuestión, objetivo que, dicho sea de paso, difícilmente o casi nunca se lograba alcanzar.

4.12. Salvo en el caso de México, país en el cual los servicios de educación bilingüe estatal se comienzan a ofrecer desde una instancia ad hoc del sector educación —la Dirección General de Educación Indígena—, en el resto de países la educación bilingüe surge en el marco de proyectos y programas experimentales, de cobertura y duración limitada, y, a menudo, de carácter compensatorio y gracias al apoyo internacional.

4.13. Cabe destacar que, con la intervención del ILV en diversos territorios indígenas desde fines de los años 30, comenzó también una unión hasta ahora estrecha entre instituciones extranjeras de apoyo y el desarrollo de la EIB en la región. De hecho, la historia de la educación indígena en América Latina está estrechamente ligada a la participación e intervención de diversas agencias en distintos países. Tales intervenciones han comprendido diferentes niveles de operación, desde el técnico hasta el financiero. De hecho, experiencias como las del Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI), la del Proyecto de EIB de la Costa Atlántica de Nicaragua, la del Proyecto EBI en el Ecuador o la del Proyecto EIB de Bolivia, no hubieran podido llevarse a cabo de no ser por el apoyo técnico y la contribución financiera de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), de la ONG italiana Terra Nuova y la Unión Europea, de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) o del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), respectivamente.

4.14. Con el desarrollo del movimiento indígena en los años 70, con el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y los conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y sobre la adquisición de segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: el de su mantenimiento y desarrollo, que se distancia de la orientación compensatoria que lo precedió y que apunta hacia una educación de mayor calidad y equidad. Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y fomentó el aprendizaje y el desarrollo de ambos: el materno y uno segundo, en el entendido que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. En este marco se inscribieron algunos de los

proyectos mencionados anteriormente, como los de Bolivia (Proyecto EIB); Puno, Perú (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe–Puno) y, Ecuador (Proyecto EBI) y políticas nacionales de educación bilingüe como la peruana.

4.15. Esta misma reflexión llevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio, vale decir, a partir de esta nueva perspectiva de mantenimiento se vio la necesidad de una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste diera cuenta también de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje, y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida cotidiana de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe (Trapnell, 1984) y fue adquiriendo cada vez mayor calidad, producto tanto de la reflexión curricular y metodológica como de la participación de los padres de familia y de las comunidades indígenas en su conjunto en la gestión e incluso en el quehacer educativos.

4.16. Desde fines de los 70, y con más seguridad desde inicios de los 80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural o de una EIB. La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (cf. Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991). Es también una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito (cf. Mosonyi y González, 1975; Mosonyi y Rengifo, 1986; Gigante, Lewin y Varese, 1986; Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991).

4.17. Como se puede apreciar, la educación bilingüe recibe ahora la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado. A través de la interculturalidad se busca también contribuir a una propuesta que dé respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta de la dominante.

4.18. La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida.

4.19. La inclusión de esta nueva dimensión coincide, además, con la reinserción de muchos países de la región al proceso democrático y con el reconocimiento y aceptación de un movimiento indígena que reclama también sus derechos culturales y lingüísticos. Coincide igualmente con la evolución de las corrientes indigenistas clásicas, que, desde las históricas reuniones de Barbados (1979) y de San José (1992), y ahora bajo una orientación crítica, se comprometen con el

desarrollo indígena desde una perspectiva de etnodesarrollo y de reacción frente al etnocidio (cf. Varios, 1982). Estas reuniones congregaron a los más connotados antropólogos latinoamericanos, y en ellas se discutieron aspectos que resultaron determinantes en la configuración de la EIB.

4.20. Todo esto ha dado pie, en un sinnúmero de países, a promulgar disposiciones legales que reconocen derechos lingüísticos y culturales que, en muchos casos, como los de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México, entre otros, llegaron incluso, como se ha señalado ya en este documento, a erigirse en reformas constitucionales. Once constituciones y un número mayor de leyes y decretos, reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia. Tales reformas son motivadas y/o refrendadas por una legislación internacional creciente como la que hemos señalado líneas arriba, y, como es de entender, marcan de manera especial los procesos de reforma educativa en curso (cf. Moya, 1998).

4.21. Desde esa nueva óptica, la problemática linguopedagógica se sitúa en un contexto político cultural más amplio, que avizora no ya la asimilación ni la integración que en el discurso político latinoamericano se constituyeron en verdaderos sinónimos, sino la articulación entre sociedades y pueblos distintos que componen un mismo país desde una perspectiva de reconocimiento y aceptación de la pluralidad cultural y lingüística. Por ello, desde lo lingüístico se promueve un bilingüismo aditivo y un desarrollo paralelo en la lengua vernácula y en la hegemónica y, desde lo cultural, se postula la interculturalidad como contraparte indisoluble de la dimensión idiomática. A partir de entonces la educación bilingüe cambia su orientación transicional por una de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, sin que eso suponga renunciar a la necesidad de un idioma común, a la vez que modifica su comprensión curricular monocultural para basarse en la necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que, partiendo de los saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal.

4.22. En la actualidad, aun cuando se trate en su mayoría de proyectos con reducida incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional, se hace algún tipo de educación bilingüe o educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural o etnoeducación en diecisiete países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela. En algunos, como Bolivia, Colombia, Ecuador, México y próximamente Guatemala, la educación bilingüe comprende a todos los educandos de habla vernácula, y en el Paraguay, en reconocimiento al carácter predominantemente bilingüe de su sociedad, la educación bilingüe tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por su parte, en Ecuador y en México la EIB constituye un subsistema en cierto modo paralelo al regular, dirigido a la población hispanohablante mayoritaria.

4.23. Cabe también destacar que, en algunos, han comenzado a gestarse iniciativas de EIB que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan ahora sólo una variedad del castellano, del portugués o del idioma hegemónico en cuestión, e intentan por ello enseñarles

también el idioma indígena «perdido» como segunda lengua, con vistas a propiciar su recuperación. Esto ha comenzado a ocurrir en pueblos indígenas cuyas organizaciones han decidido reivindicar voluntariamente la lengua ancestral y propiciar su reaprendizaje con vistas a su reinscripción social. Normalmente eso se da en contextos en los cuales los mayores, hombres y mujeres, conservan aún la lengua indígena y están dispuestos a apoyar la reinserción de este idioma en la vida escolar y comunal. Son interesantes en este sentido las experiencias llevadas a cabo por los ramales y los garífunas en Nicaragua, los cocama-cocamilla en el Perú, los guaraníes en Bolivia, los aimaras del norte chileno y por grupos mapuches tanto en Chile como en la Argentina.

4.24. No obstante, son aún escasas las experiencias en las que se enseña una lengua indígena a educandos hispanohablantes de otros sectores sociales. Pese a ello, están en curso algunos ensayos en países como Bolivia y Guatemala. En Bolivia, varios colegios privados de las ciudades de La Paz y Cochabamba ofrecen, con la aceptación de los padres de familia de los alumnos, cursos de aimara o quechua como segunda lengua en la secundaria; mientras que en Guatemala, en algunas ciudades y pueblos del interior, se ha organizado un programa creativo destinado a sensibilizar a los niños y niñas de los primeros grados de la escuela primaria respecto de la realidad maya, a través de la así denominada Franja de Lengua y Cultura Maya. Este es un espacio escolar en el que los educandos tienen la posibilidad de aprender rudimentos de un idioma maya a través de poemas, canciones y actividades lúdicas diversas, para desarrollar por esa vía la flexibilización y comprensión frente a la población indígena de su país.

4.25. De lo anteriormente señalado se pueden inferir cambios fundamentales en la comprensión de la EIB. Hasta hace algunos años la educación bilingüe era vista como una propuesta uniforme que buscaba superar y se oponía a la igualmente uniforme modalidad de ‘submersión’ en el idioma hegemónico. Fuera ésta una propuesta bilingüe de transición o de mantenimiento y desarrollo, la comprensión de la educación bilingüe como una alternativa no hacía sino reflejar — aunque de otro modo y desde otra perspectiva— la voluntad homogeneizante y uniformizadora que ha marcado históricamente a la educación y a los sistemas educativos. Por fortuna ahora, debido a la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes, cada vez existe mayor conciencia respecto de la necesidad de imaginar estrategias de educación intercultural diferenciadas que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población y a las necesidades de aprendizaje de los educandos, sean ellos monolingües de idioma indígena, bilingües incipientes, bilingües avanzados, bilingües equilibrados e incluso monolingües hispanoparlantes.

4.26. Los modelos paradigmáticos (de transición o mantenimiento y desarrollo) no son vistos ahora como propuestas cerradas o camisas de fuerza, sino más bien como orientaciones para la acción que fijan finalidades y metas, pero que deben traducirse en estrategias y metodologías específicas y diferenciadas dirigidas a responder a las necesidades de aprendizaje, igualmente específicas, de cada contexto y situación particular en los que se desarrollen los programas de EIB. Como es de esperar, este reconocimiento refleja una evolución importante y contribuye también a que la EIB adquiera cada vez mayor calidad.

4.27. En el marco de evolución mencionado, se va logrando paulatinamente mayor apertura para imaginar momentos de ingreso distintos a una educación bilingüe, y ya no se piensa más que sólo es posible hacer educación bilingüe comenzando desde la educación inicial o desde el primer grado de la educación primaria. Se empieza a tomar en cuenta que también es posible y deseable iniciar una educación bilingüe en los últimos grados de la primaria e incluso en la secundaria, una vez que padres y alumnos hayan visto satisfecho su anhelo de apropiarse del castellano, del portugués o del idioma hegemónico en cuestión, tanto en el ámbito oral como escrito. En tal situación, el aprendizaje y el uso escolar de la lengua indígena de los educandos se sustentaría sobre los aprendizajes idiomáticos logrados por ellos en y a través de la segunda lengua. En suma, la flexibilidad es cada vez mayor y tiene como propósito responder tanto a la gran gama de realidades sociolingüísticas existentes cuanto a las expectativas y demandas de los padres de familia.

4.28. Es igualmente indispensable dejar claro que la importancia que se asigna a la EIB no supone de forma alguna un desconocimiento de la importancia y de la necesidad de promover el aprendizaje de idiomas extranjeros. Por el contrario, adquirir competencias en un idioma extranjero se considera vital en la hora actual, incluso para los niños y jóvenes indígenas. Dicho eso, es importante recontextualizar el aprendizaje de lenguas, incluidos aquí los idiomas extranjeros, pues antes que buscar oposición entre lenguas indígenas, castellano, portugués u otro idioma hegemónico e idiomas extranjeros, es necesario más bien encontrar complementariedad entre ellos, en un mundo que requiere cada vez más de herramientas de comunicación que permitan al individuo funcionar apropiada y eficientemente en diversas situaciones comunicativas. Ello ha determinado, por ejemplo, que en el programa educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), de Colombia, se esté planificando la introducción de la enseñanza del inglés al lado de la enseñanza del castellano y del nasa yuwe (Graciela Bolaños, comunicación personal).

5. Resultados de la aplicación de la educación intercultural bilingüe

Como se ha señalado, en mayor o menor grado se hace educación bilingüe en la región desde hace más de cinco décadas. En este marco, sobre todo a partir de los años 70, la aplicación de esos programas ha ido acompañada de investigaciones y evaluaciones destinadas a establecer su eficacia y validez²⁰.

Tales estudios, si bien todavía escasos e insuficientes, coinciden con otros similares encontrados en situaciones sociolingüísticas tan distintas como aquellas que caracterizan a determinados contextos estadounidenses, canadienses e incluso nórdicos con educandos de grupos lingüístico-culturales minoritarios.

5.1. En los estudios llevados a cabo en la región se ha podido comprobar que:

- Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú); desarrollan mayor capacidad para resolver

problemas matemáticos (Guatemala y Perú); logran mejores niveles de comprensión lectora incluso en castellano (México y Perú); y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (Guatemala y Perú).

- Una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú). Se ha observado que la participación de las niñas en la escuela se incrementa y, a la vez, se da mayor atención a aspectos de género en la educación (Ecuador).
- La educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática, así como a los niños y niñas de comunidades alejadas con sus pares que viven en lugares caracterizados por el mayor acceso al castellano (Perú).

5.2. Lo anteriormente señalado trae consigo una dinamización de las relaciones sociocomunicativas en el aula, producto de una mayor y más activa participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bolivia, Colombia, Paraguay y Perú). Esto, en algunos casos, ha contribuido a que los educandos bilingües se atrevan incluso a corregir a sus maestros y maestras cuando cometen algún error de ortografía al escribir en la lengua originaria (Paraguay y Perú). Evidencias como éstas dan cuenta de la mayor seguridad respecto de sus aprendizajes que cobran los niños cuando se los educa en la lengua que mejor conocen y que es idioma de uso preferente por parte de sus padres y, si no, de sus abuelos (cf. Gottret y otros, 1995). Todo esto genera también un incremento en la autoestima de los educandos, factor fundamental para su crecimiento y su aprendizaje.

5.3. De todo lo anterior se deduce que, en contra de lo que se pensaba, el uso de las lenguas indígenas en la escuela y su aprendizaje sistemático no van en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua ni tampoco entorpece el avance escolar de los educandos. Más bien, en concordancia con investigaciones realizadas en diversas partes del mundo (cf. Dutcher, 1995), existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna se da igualmente un mayor aprendizaje y un mejor uso de la segunda lengua en tanto éste se sustente en los aprendizajes y experiencias previos de los educandos (cf. Cummins, 1979, 1981, 1986).

5.4. Pero, además de los aspectos cognoscitivos y afectivos brevemente señalados, también se ha podido comprobar que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación bilingüe:

- Es mayor la intervención de los padres de familia en la escuela y en la gestión escolar, sobre todo en lo que atañe al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas (diversos países). Esta mayor intervención, como lo señalaron los guaraníes de Bolivia, es el resultado directo de la utilización en la escuela de un idioma que los padres comparten y entienden.

- Existe una creciente preocupación por parte de los padres respecto a una educación de mayor calidad, hecho que deriva en mayores demandas frente a la escuela (Bolivia).
- El uso de la lengua indígena contribuye también a una mayor organización social e incluso política de los pueblos afectados (Bolivia y Ecuador).

5.5. Resultados como estos orientan el diseño y aplicación de nuevos programas y proyectos de EIB. Todos ellos se basan en hallazgos con los que la investigación internacional ha contribuido al desarrollo de procesos educativos bilingües, y que ha arrojado luces respecto de los procesos de bilingüización y de adquisición de segundas lenguas en contextos escolares (cf. Dutcher, 1995, López, 1995). Tal es el caso de la existencia de un umbral de desarrollo lingüístico que supone un mínimo de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe, con refuerzo y uso de la lengua materna o de uso predominante de los educandos, para que la inversión hecha en la bilingüización escolar dé frutos a favor de un manejo eficiente de cada una de las lenguas del educando (cf. Cummins, op cit). También lo es la conclusión ya reseñada respecto de la estrecha relación existente entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje y uso de una segunda lengua, así como del tiempo que un educando requiere para desarrollar su primera lengua y la necesidad de prestar atención, en el aprendizaje de la segunda, tanto al desarrollo de competencias relacionadas con el ámbito social cuanto al académico, pues el último difiere fuertemente del primero por su carácter descontextualizado (cf. el resumen ofrecido en Dutcher, 1995 y en López, 1995).

5.6. Igualmente debe considerarse que algunos programas nacionales o de cobertura casi universal de la población indígena de un país determinado, aun cuando se adscriban a planteamientos como los postulados por la EIB, casos de Guatemala y México, adolecen todavía de deficiencias en su implementación y/o financiamiento que hacen que sus resultados no logren superar todavía los de la escuela tradicional homogeneizante y en castellano, si bien, en algunos casos, mejoren otro tipo de situaciones referentes al nivel de participación social y de apropiación por parte de las comunidades indígenas, como parece ocurrir en el Ecuador. No obstante, cabe reconocer que debe considerarse como un logro que los niños y niñas productos de una educación bilingüe alcancen a sus pares de las escuelas tradicionales en castellano en cuanto a rendimiento, pues el tiempo invertido por ellos en el aprendizaje de y en castellano fue menor. Por lo demás, recuérdese que los niños bilingües lograron desarrollar también competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua ancestral, algo que no hicieron quienes fueron educados sólo en el idioma hegemónico.

5.7. Por otra parte, dados los cambios que experimenta la educación latinoamericana, fruto de las reformas en curso que han puesto el acento sobre la calidad antes que sobre la cobertura, la EIB requiere revisar sus componentes pedagógicos de manera que capitalicen mejor los resultados positivos producto de la utilización de las lenguas indígenas como vehículos de educación. Es menester ahora avanzar un paso más y, junto con el cambio lingüístico, generar cambios pedagógico-didácticos que eleven la calidad de los programas. Este fue uno de los principales resultados que aportó un estudio de dos años llevado a cabo en Colombia.

Uno de esos cambios es el relacionado con el tratamiento y manejo de la escuela multigrado y con una nueva organización pedagógica que posibilite el trabajo por niveles distintos dentro de una misma aula. Esto es necesario debido a que, en muchos casos, en las localidades en las cuales se hace hoy EIB la escuela es unitaria o tiene el carácter de multigrado, y son más bien escasas las instancias en las que en una escuela rural bilingüe se cuente con un maestro o maestra para cada grado. Dado que en la región ya se cuenta con experiencias exitosas en esta materia (como es el caso de la Escuela Nueva de Colombia), es imperativo aprovecharse de ellas para generar los cambios que la propuesta actual de EIB precisa para incrementar su calidad y capacidad de respuesta. Adoptar tales medidas requerirá la revisión de los materiales educativos en uso, así como la de los mecanismos de formación inicial y continua de los docentes.

Si con las limitaciones señaladas la EIB ofrece ventajas importantes frente a la educación tradicional en castellano, es altamente probable que con las mejoras sugeridas y asegurada la continuidad del uso de la lengua materna o de uso predominante del educando por lo menos a lo largo de toda la educación básica, los resultados aquí reseñados se incrementen en beneficio de los educandos indígenas.

5.8. De igual forma, y tal como lo resaltan estudios llevados a cabo en diversos lugares de la región, particularmente en Bolivia, resulta imprescindible volver a prestar atención a los aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje de la lengua hegemónica como segundo idioma, sea éste el castellano, el portugués o cualquier otro de origen europeo. En algunos lugares comienzan ahora a experimentarse reticencias respecto a la aplicación de programas educativos que hacen uso de los idiomas originarios, debido a los retrasos en la identificación y puesta en marcha de propuestas metodológicas que aseguren una más rápida y eficiente apropiación de la segunda lengua. Por lo general, los padres de familia indígenas no se oponen a la EIB si ésta propicia de verdad el aprendizaje y la utilización de dos idiomas y no de uno solo.

Entre los resultados nos hemos referido a los mejores logros alcanzados en el aprendizaje de la segunda lengua por parte de los niños y niñas que asisten a programas bilingües. Tales resultados se han obtenido incluso en situaciones en las que todavía es menester mejorar diversas condiciones pedagógicas de los programas, como la propia enseñanza de la segunda lengua. De un lado, es importante reconocer el papel que en dichos resultados juega el desarrollo de la lengua materna o de uso predominante de los educandos, dado el carácter aún deficitario de la enseñanza de la segunda lengua; y, de otro, cabe aceptar la incidencia que en los resultados tiene la autoestima incrementada y la mayor seguridad personal que los educandos atendidos por los programas de EIB llevan a cabo, fruto de la propia utilización de sus lenguas y del reconocimiento que esto supone de sus especificidades socioculturales. Dados los resultados positivos que ya se obtienen, no cabe duda alguna que un incremento de la calidad de la enseñanza de la segunda lengua traerá consigo un incremento igual o superior en los aprendizajes de los niños y niñas indígenas.

5.9. Finalmente, y debido a que a veces se esgrime el argumento de costos ya sea para cuestionar la aplicación de la EIB o para poner en duda su factibilidad, consideramos necesario incluir aquí

información referente a los aspectos financieros desde tres perspectivas diferentes: el costo que supone no hacer EIB en contextos que requieren de ella, la inversión que supone la implementación de programas de EIB y el costo-beneficio de los mismos.

En cuanto a lo primero, cabe recordar lo señalado en el segundo capítulo sobre los costos derivados del mayor nivel de repetición que se da en contextos indígenas, cuando la educación se transmite únicamente a través del idioma hegemónico y cuando no se presta atención sistemática a las diferencias lingüísticas y culturales de los educandos. Se hizo referencia a que en Bolivia y Guatemala las posibilidades de repetición y de deserción eran mayores entre los indígenas que entre los no indígenas. También se precisó que, según estimaciones de la UNESCO, Bolivia perdía anualmente 30 millones de dólares como consecuencia de la repetición escolar.

En lo relativo a la inversión, es necesario tomar en cuenta un conjunto de aspectos que van desde la investigación hasta la evaluación y que pasan por diversas fases de preparación e implementación de la propuesta educativa intercultural bilingüe (cf. Dutcher, 1995). Así, será necesario prever recursos para estudios de índole sociolingüística dirigidos a diagnosticar el uso y la funcionalidad de las lenguas indígenas en cuestión, al lado de las expectativas, intereses y actitudes de los padres de familia y de las comunidades en las que se desee implementar la EIB. También habrá que tomar decisiones respecto de las estrategias de EIB que se quieran aplicar, bases sobre las cuales será también necesario elaborar materiales educativos para cada una de las áreas curriculares, incluidos aquellos destinados a apoyar el aprendizaje de la segunda lengua. De igual forma, será menester capacitar a los maestros y desarrollar sistemas de guía y evaluación que acompañen la puesta en marcha y el avance del programa, actividades que suponen una inversión determinada (Ibíd). No obstante, es necesario precisar que el carácter de tal inversión es inicial, pues una vez que el programa está en marcha se está ante costos recurrentes que no difieren de aquellos implicados en la educación tradicional. Por lo demás cabe recordar, de un lado, que toda innovación, incluidos los programas de reforma educativa, supone una inversión inicial que haga la transformación posible, y, de otro, que uno de los costos más altos de la educación deviene del pago de los sueldos de los docentes, rubro que es forzoso cubrir ya sea en un programa de EIB o en la educación tradicional monolingüe.

En lo que concierne al costo-beneficio de estos programas, cabe referirse a un estudio realizado en Guatemala por especialistas del Banco Mundial, en el marco de la posible generalización de las propuestas del PRONEBI (Banco Mundial, 1994). El estudio, efectuado en 1991 por G. Patrinos y E. Vélez, concluyó que, con la implementación de PRONEBI, se ahorra dinero producto de la menor repetición escolar y del incremento en los ingresos de los egresados del programa, resultante de más años de escolaridad (cf. Dutcher, 1995). Estos dos factores, sobre todo el primero, llevarían al Estado a un ahorro de más de 32 millones de quetzales anualmente.

Los cálculos anteriores se deducen de resultados obtenidos en Guatemala, que dan cuenta de una disminución del 22% en la tasa de repetición escolar y de un incremento de la retención, producto de la aplicación de la EIB. Mientras que la tasa de repetición para los educandos indígenas es del 47% en el sistema tradicional en castellano, ésta se reduce al 25% como resultado del PRONEBI.

Por su parte, la tasa de deserción en el nivel primario es del 13% en PRONEBI y del 16% en la educación tradicional.

Estudios como este realizados en otras partes del mundo, permiten concluir que el cambio de una educación en un idioma europeo a una educación bilingüe es sostenible en tanto ésta se autofinancie como producto de los ahorros derivados de una menor repetición y de una mayor retención escolar. De igual forma, la inversión a través de los años disminuye su impacto sobre el programa, una vez que éste cuenta con maestros capacitados y con materiales desarrollados y probados. Por lo demás, cabe recordar que si eso ocurre con una escolaridad limitada producto de la también escasa oferta en muchas comunidades indígenas en las que la escuela básica se limita sólo a los primeros tres, cuatro o seis grados, y en la que la «impertinencia» del sistema educativo expulsa a los niños y niñas desde bastante temprano, la rentabilidad de la EIB podría ser mayor en la medida en que más educandos completaran los grados ofrecidos en sus localidades, y sus padres, así como los líderes comunitarios, exigieran el derecho que les asiste a una educación básica completa de 8 ó 9 grados por lo menos.

También habría que tomar en cuenta que, con más años de una mejor escolaridad, los educandos indígenas estarían en mejores condiciones de competir en el mercado laboral y de contribuir, por ende, al desarrollo económico y social de sus países desde la economía formal y no formal, como hasta ahora, y no sólo desde la informal o desde las prácticas económicas étnicas que no son tomadas en cuenta en el momento de elaborar y medir los indicadores respectivos. En ese sentido es probable que, en consonancia con resultados de investigación encontrados, contar con una fuerza femenina con mayor y mejor escolaridad contribuiría a disminuir los alarmantes índices de mortalidad materna e infantil que caracterizan aún a las áreas indígenas. En consecuencia, producto de una educación pertinente, relevante y de mayor calidad y equidad, el modelo de vida en las áreas indígenas mejoraría considerablemente.

Otra contribución menos tangible pero que también debería ser contabilizada de alguna forma, se deriva de los efectos que la aplicación de la EIB tiene sobre la consolidación de la democracia y respecto de la búsqueda de la convivencia armónica entre los diversos sectores socioculturales que componen un país determinado. Reiterando lo señalado en anteriores secciones de este documento esto se da, de un lado, tanto a través de la participación social en la gestión y el quehacer educativos cuanto en el producto de la influencia que los proyectos y programas de EIB han demostrado ejercer en la organización social y política de las sociedades indígenas, y, de otro lado, en el influjo que se ejerce en el sistema educativo en su conjunto, así como en los diversos sectores sociales respecto de la mayor presencia que cobran los pueblos indígenas, que exigen la instauración de un régimen de convivencia si no inicialmente armónico, por lo menos respetuoso de las diferencias étnico-culturales y lingüísticas. Más se avanzaría en este sentido si los sistemas educativos y las sociedades a las que atienden fuesen más atrevidos y se animasen a poner en marcha una EIB de doble vía que creara en los miembros de los sectores hegemónicos mayor comprensión, aceptación y respeto hacia los indígenas, fruto de la mayor comprensión que resulta del aprendizaje del idioma de un pueblo.

6. La educación intercultural bilingüe y sus aportes a la pedagogía latinoamericana²¹

De la lectura de los tópicos abordados en este trabajo se puede colegir que la influencia de la EIB en la pedagogía latinoamericana puede verse desde una perspectiva bidimensional. Por un lado, como resultado de la focalización en grupos sociales con lengua y cultura diferentes, mediante una atención pedagógica específica que supone el desarrollo y aplicación de una serie de nuevos principios y estrategias. Por otro lado, como producto de la elaboración de una nueva visión global para la pedagogía en sociedades multilingües y pluriculturales o en el enriquecimiento de los conceptos generales vigentes en la pedagogía latinoamericana.

Debe quedar claro que, por lo general y salvo excepciones, la EIB se desarrolló dentro del sistema educativo en busca de respuestas a los desajustes que experimentaba el sistema educativo formal cuando se aplicaba en áreas multilingües. En estas regiones eso ocurrió a través de la implementación de la EIB ya fuera mediante proyectos piloto o experimentales o a través de programas y acciones de cobertura nacional. Últimamente, sin embargo, son cada vez más numerosos los proyectos de educación de adultos que se adhieren a los principios generales que orientan el desarrollo de procesos educativos interculturales y bilingües, como los puestos en marcha desde la esfera de la educación institucionalizada.

Dadas las razones consideradas hasta ahora y debido a las contribuciones que la EIB ha hecho al desarrollo político, social y cultural, es posible afirmar que, junto con la educación popular, la intercultural bilingüe constituye una de las más importantes innovaciones de la educación latinoamericana de los últimos tiempos. Esto se debe tanto a su contribución al aumento de la cobertura del sistema como a la búsqueda permanente de mayor calidad y equidad en los servicios educativos. Consideramos que eso es producto de la focalización en un sector específico de la sociedad que, si bien en condición de subordinación o tal vez por ello, busca apropiarse de la escuela para ponerla al servicio de su desarrollo social y económico. También resulta que estamos ante una innovación que no busca únicamente solucionar algún aspecto específico del funcionamiento del sistema educativo en un territorio concreto, sino que pretende contribuir a una transformación integral del mismo, tanto en lo pedagógico como en lo institucional, desde una nueva visión política y pedagógica que parte de las características reales de los sectores sociales a los que atiende, las interpreta y tematiza, para formular y operativizar, sobre esa base, un conjunto de principios y de estrategias para la acción pedagógica tanto en el aula como fuera de ella.

Tal vez a eso se deba que en el contexto de reformas educativas y de búsqueda de mayor calidad, las propuestas de reforma de varios países hayan decidido incorporar la EIB como parte integrante de sus planteamientos (cf. Moya, 1998). En este trayecto se reconoce la absorción y reabsorción de impulsos o innovaciones que pueden ser asumidos por los procesos de reforma, a través de mecanismos de recepción, procesamiento, selección y adecuación a las prioridades nacionales. Ello ha ocurrido en diversos países, como, por ejemplo, en Bolivia y Guatemala, en los cuales proyectos focalizados y de carácter experimental han dado paso a políticas nacionales basadas en sus resultados (cf. Muñoz, 1993 para el caso boliviano). No obstante, queda aún por establecer en

qué medida esta absorción por parte del sistema educativo nacional no trae también riesgos que es menester prever para garantizar que las ventajas y los resultados positivos hasta ahora alcanzados no sólo se mantengan sino que fructifiquen e impregnen el sistema en su conjunto. Este es tal vez uno de los mayores desafíos actuales para las experiencias de EIB hasta ahora desplegadas, por lo general, en un marco de mayor control de las diversas variables que intervienen en su desarrollo.

Resumiendo parte de la discusión adelantada en este documento, las siguientes son las principales contribuciones de la EIB a una nueva pedagogía latinoamericana:

6.1. La atención a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas. Desde sus inicios, la EIB debió buscar mecanismos que le permitiesen detectar las necesidades educativas de sectores socioculturales concretos. Esto resultó del hecho que no se trataba de articular una propuesta educativa nacional, salvo excepciones, sino más bien de encontrar respuestas a los problemas y necesidades que experimentaba un pueblo específico. Si se quiere, se pretendía elaborar una propuesta educativa hecha a medida.

Dado que se trataba de grupos sociales con lengua y cultura diferentes, el análisis de necesidades partía, por una parte, de identificar las características particulares inherentes a la lengua y cultura en cuestión, así como de las similitudes y diferencias existentes entre éstas y las de la sociedad hegemónica respectiva; y, por otra, de la detección de las expectativas, intereses y necesidades que las poblaciones tenían frente a la educación formal, de sus lenguas ancestrales y del uso que de éstas se pudiera hacer en el desarrollo educativo. Vale decir, la implantación supuso la investigación de base, y fue por ello que desde muy pronto el sector académico participó de su desarrollo e implementación. Es sabido que toda innovación en EIB parte de un diagnóstico sociolingüístico que da cuenta de las representaciones de la propia población respecto de su lengua y cultura y de la relación que establecen entre éstas y las hegemónicas. También parte de la recopilación y sistematización de los estudios lingüísticos y antropológicos realizados sobre el pueblo en cuestión, a fin de determinar si es necesaria o no la realización de estudios complementarios que enriquezcan la visión sociocultural y pedagógica. Herramientas como las señaladas se convierten luego en insumos para la planificación y la acción pedagógicas.

6.2. El énfasis en la descentralización o diversificación curricular. En su evolución los proyectos y programas de EIB han atravesado diversos momentos hasta situarse en la actual perspectiva de que no basta con adecuar o adaptar el currículo escolar nacional para implementar una modalidad educativa en una lengua diferente y desde otra cultura, sino que es imperativo propiciar la diversificación curricular sin que ello signifique necesariamente un alejamiento total del currículo nacional, pues lo que se persigue es la interculturalidad. Si bien inicialmente, sobre todo cuando la visión era transicional y focalizada en lo lingüístico y el trabajo curricular iba al lado de la adecuación o de la adaptación, con la evolución en la perspectiva y con la generación y adopción de la propuesta de interculturalidad, desde hace por lo menos una década todo proyecto o programa de educación bilingüe considera la necesidad de diversificación, sobre la base de los estudios diagnósticos mencionados y de la detección de las necesidades y expectativas de los

propios involucrados, así como a través de los mecanismos de participación social y comunitaria incorporada a la concepción de tal tipo de programas. Este último componente ha sido determinante para un desarrollo curricular descentralizado o diversificado.

6.3. El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua. La EIB parte de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en una nueva relación de complementariedad entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda (cf. Cummins op cit, Collier, 1992). Aunque tal concepción surgió como un postulado práctico dirigido a aminorar las barreras de comunicación en el aula y a posibilitar la educación de estudiantes que hablaban un idioma distinto al tenido como oficial de la educación, la propia aplicación de los programas de EIB con la puesta en marcha de la enseñanza de y en dos lenguas ha aportado la evidencia de que el aprendizaje de una lengua facilita el aprendizaje de otra, y que a mayor desarrollo de la lengua materna mejor aprendizaje y uso de una segunda. Entre otras razones esto también se ha debido al hecho de que, pese a lo deseado y programado, en general y por una razón u otra, el peso que se le ha dado a la lengua materna en los programas de mantenimiento y desarrollo ha sido mayor al esperado²². Sin embargo, dicho énfasis no ha ido en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua. Por el contrario, como se ha visto, los resultados son favorables para la EIB, incluso cuando del conocimiento de la segunda lengua se trata. Esto está de acuerdo con los resultados de estudios internacionales que permiten afirmar que el bilingüismo o el plurilingüismo trae ventajas diversas, entre las que destacan una mayor flexibilidad cognitiva y una creatividad y apertura al cambio, de un lado, y un conocimiento y uso mejores y más creativos tanto de la segunda lengua como de la primera, de otro.

En este ámbito y para propiciar realmente el bilingüismo, es de particular importancia conceder atención especial al aprendizaje y uso de la segunda lengua en la escuela y en la comunidad, particularmente en contextos en los cuales los idiomas amerindios son predominantes y la lengua hegemónica tiene funcionalidad limitada. A este respecto cabe destacar una cuestión relacionada con las formas que toma la enseñanza de una segunda lengua. Si bien éste es uno de los problemas que es menester revisar aún, se cuenta con propuestas fundadas en la importancia que para el aprendizaje y adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua tiene la materna como medio de comunicación y de enseñanza. De cualquier modo, el aprendizaje de la segunda lengua debe iniciarse durante los primeros grados, primero de forma oral y paulatinamente en la escrita, luego de un proceso de afianzamiento y de apropiación de la escrita en la lengua materna, o paralelamente a éste, cuando se trata de educandos con bilingüismo incipiente o con bilingüismo pasivo (Jung y López, 1988). Es decir, dicha enseñanza se basa en una estrategia en la cual los avances de las competencias de los niños y niñas en su lengua materna — o en su idioma de uso predominante—son considerados como insumos y, a la vez, como prerrequisitos para el aprendizaje de la segunda lengua. Así, el primer idioma se convierte tanto en medio de comunicación como de soporte para el desarrollo de nuevos conocimientos.

En la enseñanza de ambas lenguas se tiene presente la estrecha relación entre los procesos de adquisición de las mismas. Dado que el aprendizaje de la nueva lengua reposa en las competencias idiomáticas desarrolladas por los educandos a través de la materna, así como en el *status* y

valoración social diferentes que ostentan los dos idiomas, no es adecuado organizar la enseñanza de una segunda lengua como si se tratase de la materna de los niños, salvo el caso de contextos en los que aquellos ya llegan a la escuela como bilingües, en tanto adquirieron dos y no una lengua.

De igual forma, resulta conveniente la diferenciación establecida entre el uso de una y otra lengua con fines sociales y su uso en contextos académicos y para aprender (Cummins, 1984). Esta diferenciación es importante tanto para organizar la enseñanza del segundo idioma como para tomar decisiones respecto a su utilización como vehículo de educación en las otras áreas del currículo escolar (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, etc.). Se trata de reconocer que las necesidades idiomáticas son distintas, tanto en su naturaleza como en su complejidad, dependiendo del contexto del uso idiomático. Así, no es lo mismo para un indígena brasileño utilizar el portugués para realizar compras en el mercado más cercano, que cuando debe participar en jornadas de capacitación en las que se utiliza el portugués sólo como medio. Tampoco lo será contar algo que le sucedió el día anterior cuando se encontró con sus amigos, que describir cómo se utiliza una herramienta determinada o explicar las causas de un hecho concreto.

Tal distinción resulta fundamental cuando se quieren tomar decisiones respecto al momento hasta el cual se debe utilizar la lengua materna, aunque en verdad no debería haber razón alguna para formularse esta pregunta si de lo que en realidad se trata es de una educación verdaderamente bilingüe. Según los estudios realizados (Cummins, 1984, Collier, 1989 y 1992), lograr un nivel aceptable de comunicación con las competencias de tipo social toma de uno a dos años, mientras que alcanzar un nivel suficiente en las de tipo académico tarda de cinco a siete en contextos en los cuales los programas bilingües se han desarrollado de manera eficiente, a cargo de profesores especialmente preparados para este fin y cuando existe un entorno lingüístico favorable a ambas lenguas y, por ello, los padres apoyan la bilingüización de sus hijos e hijas. Es probable que, particularmente en contextos rurales, con escasa funcionalidad de la segunda lengua y en situaciones de escuela unitaria o multigrado, este umbral se sitúe en un mínimo de siete u ocho años de escolaridad bilingüe.

Lo aprendido con la aplicación de la EIB tanto en la región como fuera de ella respecto del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, debería servir para mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras, enseñanza que adolece de deficiencias que, a menudo, desaniman a los estudiantes que asisten a las escuelas públicas con relación a las ventajas de aprender nuevos idiomas. Una mayor relación entre quienes planifican e implementan la enseñanza de una segunda lengua y quienes hacen lo mismo en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros puede contribuir a este fin.

6.4. La aplicación del concepto de interculturalidad. Otra contribución importante de la EIB a la pedagogía resulta de la acuñación del concepto de interculturalidad. Como se ha señalado en secciones anteriores, la interculturalidad constituye la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. La reflexión frente a «lo ajeno», «lo extraño», y «lo otro diferente» se coloca en el

centro de la reflexión curricular para intentar construir, a partir de ahí, una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno.

En el caso latinoamericano el concepto de interculturalidad se introduce como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y para dirigirse al «otro», para saber cómo es y entenderlo mejor, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y una cultura que no son las propias (cf. los trabajos en Godenzzi, 1996, así como en Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991). No obstante y como ya se ha señalado, el concepto de interculturalidad y su aplicación pedagógica deben trascender el ámbito indígena para impregnar al conjunto de la sociedad (cf. Moya, 1998, López, 1996b y 1999).

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, construir puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En tal sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad. Este planteamiento ha merecido una aceptación cada vez mayor en la realidad latinoamericana (cf. Moya, 1998).

Como se ha señalado, once países reconocen constitucionalmente el carácter plural de sus sociedades, y varios más consideran también la interculturalidad como eje transversal de sus sistemas educativos (cf. Díaz-Couder, 1998, Moya, 1998). Se comienza a percibir la diversidad cultural como un factor que potencia a una sociedad y no como un problema que es menester solucionar. La apertura hacia la interculturalidad guarda también estrecha relación con el avance y el afianzamiento de la democracia.

6.5. La orientación hacia la práctica. Muy vinculada a la perspectiva intercultural es la orientación práctica de la EIB, lo cual se refleja en diferentes movimientos de la pedagogía moderna. En general, se puede afirmar que el ser humano se encuentra en interacción permanente con el mundo, caracterizado por estar en constante movimiento y transformación. Esta interacción es una experiencia de aprendizaje que se puede observar en acciones, opiniones, comportamientos, expectativas, emociones y actitudes. Una idea central de carácter pedagógico con orientación práctica consiste precisamente en el aprovechamiento de la razón y de la habilidad para reforzar esta experiencia de aprendizaje en el desarrollo de fuerzas creativas destinado a la solución de problemas concretos de la vida cotidiana.

En este contexto, lo importante del aprendizaje no es haber registrado y acumulado conocimientos, sino haber adquirido la capacidad de ponerlos en práctica lo más razonable y concretamente posible en el mundo que nos rodea. La pedagogía debe contribuir a que el ser humano sea educado para convertirlo en una persona madura, de acciones responsables, razonables, racionales y emocionales dentro de su entorno. Eso implica también la necesidad de un proceso de cambio en las dependencias internas, en favor de un proceso marcado por el trato responsable con los demás y en un entorno que es el espacio sociohistóricamente generado para todos. Una de las consecuencias de dicho enfoque para los maestros y maestras es la de relativizar la importancia asignada al rol docente, hasta casi convertirse en innecesario. Es decir, se trata de

lograr que la ayuda que el docente brinda a niños y niñas se transforme en una herramienta para que la puedan manejar autónomamente.

La EIB parte de reconocer que la disposición intrínseca de aprendizaje debe ser estimulada y desafiada. Es decir, se trata de despertar y de mantener el interés de los educandos, su atención y motivación para aprender. Eso significa que comprenden el significado y la importancia que tiene para ellos lo que están aprendiendo. A través del acto de comprender se logra un proceso de conciencia y de sensibilización del problema, así como de reflexión para resolverlo.

Dentro de este planteamiento la propuesta pedagógica encierra la idea de cómo se debe apoyar al niño o a la niña para que aprendan algo y cómo se debe enseñar para que se desarrolle la capacidad de aprender. En esa relación dialéctica de una pedagogía orientada a la práctica se entiende que aprender no consiste en que el alumno o la alumna acepten y se acostumbren sencillamente a lo que se les ha ofrecido mediante una enseñanza sistemática. Aprender es un acto mental a través del cual los educandos comprenden y se apropian de la estructura de un conocimiento o de una competencia y la aplican a situaciones concretas.

Un método de enseñanza orientado a la práctica toma en cuenta aspectos surgidos de la controversia que se produce en la relación que se establece entre el ser humano y la realidad en la que vive, y los presenta en una forma adecuada a la fase de desarrollo en la que se encuentran el niño o la niña. Se recurre a experiencias concretas, a explicaciones, excursiones, conversaciones abiertas, observaciones, descripciones y a la utilización de metodologías y prácticas de la propia tradición cultural. Esta reflexión vale igualmente para las formas sociales de enseñanza: trabajo individual, trabajo en grupo, trabajo de la clase, etc. En la EIB se parte de la idea de que la cima de todo proceso de aprendizaje (y de trabajo) es una satisfacción interna debido al hallazgo de la solución, al relampagueo del razonamiento, al descubrimiento de la idea y, en todo caso, a una creación fructífera.

6.6. La orientación en y hacia el niño. La EIB se orienta en y hacia el niño y la niña. Este es otro principio básico de su concepto pedagógico. Los niños son personas y, ante todo, son diferentes. Percibir y admitir esta diferencia significa abrirnos, entenderlos y asumir responsabilidad por ellos, para, a su vez, suscitar igualmente en ellos el sentido de responsabilidad. Una perspectiva pedagógica desde y hacia el niño y la niña implica un compromiso y un obligado respeto a las características particulares de su desarrollo y socialización, el cual, en el caso concreto de las sociedades indígenas, está definido por un proceso de aprendizaje orientado hacia las exigencias específicas de la vida cotidiana de su comunidad.

Todavía es un problema de gran importancia para la pedagogía comprender cómo la sociedad y el mundo se abren ante el niño y la niña que están creciendo y desarrollándose, así como entender cómo éstos adquieren experiencia del mundo. En ese proceso los niños construyen sus relaciones con la sociedad basándose en los intereses de ella, de los parientes o de los padres; es decir, de los adultos. Esta apertura y la experiencia del mundo refuerzan en los niños el desarrollo de y el derecho a necesidades e intereses propios.

Así, por ejemplo, en los Andes la observación e imitación constituyen mecanismos de aprendizaje que permiten al individuo integrarse en su grupo familiar y social a través de una estructura de relaciones y del desarrollo del sentimiento de responsabilidad y obligación. Las obligaciones ejercidas desde la más temprana edad, como el pastoreo de los animales, las actividades agrícolas y domésticas y la asunción e internalización de roles mediante la imitación en el juego de escenas de la vida cotidiana, son recursos de enseñanza y de aprendizaje. Estas formas de aprendizaje demandan una estructura flexible de relaciones y posiciones entre diferentes personas. Algunas de ellas asumen una función transitoria similar a la del maestro o maestra y otras a la del alumno o alumna. Su objetivo principal es la reproducción de lo conocido, resultado de un largo proceso de experiencias y de transmisión de costumbres, tradiciones, saberes y conocimientos.

Procedimientos como esos se pueden referir fácilmente a toda la situación de la educación rural y también a la de los sectores marginales de las grandes ciudades. Ensayos en tal sentido se han llevado a cabo con algunas experiencias de educación rural como la de Escuela Multigrado de Bolivia, y bien podrían iluminar la práctica de todo contexto rural sea éste monolingüe o plurilingüe.

6.7. La participación comunitaria. La EIB siempre se ha referido a la importancia de la participación de la comunidad en la organización de un proceso educativo eficaz y en el logro de un aprendizaje exitoso en sus niños y niñas. Los padres de familia deben comprender que la primera enseñanza de la lectura y de la escritura en una lengua prácticamente desconocida para los niños no da resultados muy eficientes. La confrontación prematura y demasiado compleja con la segunda lengua impide el cumplimiento del objetivo principal, que consiste en alcanzar competencias de comunicación en esta lengua. Los padres deben entender que sus hijos pueden aprovechar el conocimiento básico de su propia lengua para alcanzar un buen manejo de la segunda, en vez de practicar un aprendizaje irreflexivo y únicamente en la segunda lengua. Para ello es menester prever, como ya lo hemos señalado, la realización de campañas y jornadas permanentes de comunicación y concienciación sobre la importancia de la lengua materna, como base y sustento de nuevos aprendizajes.

De otro lado, las comunidades en general deben intervenir también en el proceso educativo a fin de asegurar la inclusión e integración de sus saberes y conocimientos tradicionales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica afirmar la participación concreta de expertos comunitarios en conocimientos tradicionales y tecnologías apropiadas en campos como la artesanía, la botánica, las técnicas agrícolas, la historia oral, la medicina, la música, la astronomía, las prácticas religiosas y el arte, entre otras.

En general, se puede afirmar que en todo el mundo la participación comunitaria constituye ahora la base de un desarrollo educativo adecuado y adaptado a las necesidades del entorno. En este proceso también es clave el papel del maestro o maestra. Los maestros deben ser promotores del desarrollo de la comunidad y deben mantener una relación estrecha con ella, participar en su vida y promover la participación de las comunidades en la vida escolar, compartir sus experiencias, desarrollar iniciativas en el manejo de recursos locales en la enseñanza y en el aprendizaje,

conectar al máximo los contenidos de las diferentes materias en función de las necesidades de la comunidad y, dentro de este contexto, manejar la lengua de relación de aquella pero, sobre todo, de los niños y niñas. La disposición del maestro o maestra hacia el aprendizaje es un factor determinante de la calidad, sobre todo en contextos como los indígenas, en los que se trata no sólo de aprender a leer la realidad de una manera diferente y también con los ojos del pueblo en cuestión, sino que se trata de olvidar los prejuicios que determinaban hasta hace muy poco la lectura que se hacía de la realidad indígena. De esta manera y con una actitud abierta y flexible, los profesores pueden contribuir a que la comunidad perciba la utilidad de la escuela y de los métodos, contenidos y conocimientos para la vida comunitaria, y, por tanto, se sienta estimulada a participar en el proceso educativo.

Este estímulo se puede lograr cuando los padres de familia y la comunidad en general se sienten afectados y comprometidos en sus derechos. En los sistemas educativos actuales, por lo general, la elaboración del currículo y de los planes de estudios se lleva a cabo fuera de la comunidad y de la región. Eso determina que los intereses y expectativas de niños y niñas, de los padres y madres y de las comunidades, no se encuentren reflejados en estos documentos oficiales. Por otra parte, los currículos se ponen en práctica más o menos sin tomar en cuenta cuestiones prácticas y útiles para el progreso local. Un aporte de la EIB es reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad. Uno de sus logros es que los padres de familia expresen su derecho a participar en la configuración de la educación de sus hijos e hijas.

En las reformas educativas latinoamericanas se reconoce ahora la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo, y existen también espacios para un currículo diversificado incluso en el ámbito de la escuela. Sin embargo, estos conceptos aún no se han puesto mucho en práctica. Todavía faltan ideas y experiencias que contribuyan a su realización y, en consecuencia, muchos padres se sienten inhibidos en su derecho de expresar lo que desean para sus hijos e hijas. Uno de los mecanismos que mejores resultados ha dado en los programas de EIB es el de la configuración de consejos educativos conformados por los padres y por autoridades comunales, sobre la base de las formas tradicionales de organización y de conformidad con el sistema ancestral de rotación de roles. Donde estos consejos existen se logra no sólo involucrar a los padres sino ejercer control social en beneficio de una educación más eficiente y efectiva. Desafortunadamente, a veces son los maestros y maestras quienes no ven con buenos ojos tal participación, ante el temor de perder beneficios y prerrogativas de los que gozan. Una experiencia interesante en este sentido, con alcance y cobertura nacional, es la que se implementa en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa, a través de los cuatro Consejos de Pueblos Originarios creados por ley, organizados autónomamente y ratificados por el propio presidente del país. Los consejos aimara, quechua, guaraní y multiétnico amazónico no sólo están asumiendo el nuevo rol que la ley les reconoce sino que, además, manifiestan abiertamente e incluso pugnan por participar en aspectos todavía no previstos por la legislación. Experiencias igualmente valiosas se vienen llevando a cabo en Colombia, como producto de la necesidad de elaborar los proyectos

educativos comunitarios, integrantes de la propuesta de etnoeducación de dicho país (cf. CRIC/ONIC/PROEIB Andes, en prensa)²³.

Pese a la existencia de consejos como éstos, muchos padres de familia, tanto en Bolivia y Colombia como en otros países, aún se inhiben respecto de una educación más apropiada que refleje su propia forma de vida y que se transmita en la lengua que predominantemente usan, cuando desean para sus hijos una educación sólo en la lengua hegemónica. Por eso existen, paradójicamente, reacciones de rechazo frente al uso de las lenguas indígenas en la escuela. Ese rechazo es producto de la opresión secular que las poblaciones e individuos indígenas han experimentado, y del deseo de apropiación del idioma de mayor difusión para satisfacer necesidades reales experimentadas por ellos. De ahí que, como hemos señalado reiteradamente, resulte imperativo trabajar codo a codo con los padres de familia, incluso desde el momento en el que se planifican y diseñan los programas educativos, de manera que ellos comprendan las razones que sustentan la utilización de las lenguas indígenas en la escuela.

La información a los padres de familia, así como a la comunidad en su conjunto, debe ser permanente y traspasar el desarrollo del proceso educativo, socializando los principios, las experiencias y los resultados que se van logrando con la ejecución de todo programa educativo innovador. Trabajar con los malentendidos que muchos padres tienen a menudo con respecto a las transformaciones educativas en general y a la EIB en particular, pero sobre todo aprender a escuchar a los «beneficiarios» de nuestra acción pedagógica, constituye una de las mejores formas de promover la participación social tanto en la gestión como en el propio quehacer educativo. El origen de los malentendidos reside en la aplicación inadecuada de las propuestas, tal como ocurre con la EIB, cuando, por ejemplo, se posterga innecesariamente la enseñanza del castellano como segunda lengua o cuando se aplican métodos frontales y autoritarios que reposan en la repetición y en la memorización.

En este capítulo hemos tratado de presentar siete de los aportes con los que la EIB contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación, así como a la construcción de una pedagogía latinoamericana renovada. Como se habrá podido apreciar, de siete aspectos íntimamente relacionados, y aun cuando hemos intentado presentar cada uno de ellos de manera aislada, resulta notorio que se trata de factores que entre todos y en sinergia entre sí dan sentido y significado a la EIB. En rigor no podía ser de otra forma, pues se trata de aspectos relacionados a su vez con una preocupación central que los comprende a todos: la de los derechos de los pueblos indígenas, pues tales derechos sólo podrán ejercerse en la medida en que toda la población latinoamericana cambie de mentalidad con respecto a su diversidad étnica, cultural y lingüística y abandone el ideal de uniformización que importó de otras realidades. De ahí que, de una preocupación centrada en contextos específicos y dirigida a poblaciones concretas, la EIB busque ahora proyectarse hacia la sociedad en su conjunto y pretenda impregnar los sistemas educativos globales de los países latinoamericanos. En ese trayecto y orientada hacia el plano de los derechos, la EIB evoluciona de una modalidad compensatoria y dirigida a la solución de «carencias» hacia una educación de calidad, tanto para los propios indígenas cuanto para la

sociedad en general, particularmente y en primera instancia, en aquellas sociedades muy marcadas por la pluriculturalidad y el multilingüismo.

Esto ocurre en un momento en el cual América Latina experimenta un fuerte proceso de transformación educativa que apunta al mejoramiento de la calidad. Tal proceso se puede reforzar a través de la aplicación de nuevas estrategias de EIB en diversas realidades sociales y pedagógicas, así como con la operativización plena del ideal de interculturalidad presente ahora en la mayoría de las legislaciones educativas. De esa forma, la EIB puede contribuir a reformar todavía más el sistema educativo global, en función de las características y necesidades de una sociedad culturalmente diferenciada y con referencia a las exigencias de un mundo globalizado, que se presenta como un espacio intercultural por excelencia. La influencia de la EIB se puede ubicar en esta relación interactiva y, dentro de ella, puede aportar aún más a la pedagogía latinoamericana.

7. Una agenda para el futuro

Si, como se ha visto, la EIB ofrece ventajas para el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los educandos a los que hasta ahora se ha dirigido —los indígenas—, se considera que es menester prestar particular atención a un conjunto de aspectos que pueden contribuir a enriquecer y a renovar la propuesta, así como a dotar de mayor calidad educativa a este tipo de programas.

7.1. Interculturalidad para todos, pero no sólo en la legislación y en el discurso sino también en el aula. Como se señaló en el capítulo anterior, si bien la EIB estuvo inicialmente dirigida a educandos miembros de pueblos, culturas y lenguas minorizadas y orientada a contribuir a que éstos recuperaran la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas, gradualmente ha comenzado a trascender la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana, en un momento en el cual la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia de la especie. No obstante, es menester reconocer que aún estamos lejos de la realización de todas las implicaciones que acompañan estas propuestas y utopías, en tanto las políticas ya formuladas y aparentemente aceptadas por todos no logran, en todos los casos, una implementación real que impregne el sentido de la educación latinoamericana. Las propuestas de interculturalidad para todos siguen ancladas en el plano discursivo, y difícilmente logran influir lo suficiente en el plano de la operación pedagógica del aula. Es preciso identificar y diseñar tanto mecanismos que permitan una incorporación efectiva de la interculturalidad en el diseño curricular como su puesta en vigor en el aula, mediante la implementación de actividades y prácticas diversas que impregnen la cotidianidad de las aulas y que modifiquen las relaciones sociales en ellas, así como la manera que desde las mismas se lee la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo, en particular, y la diversidad, en general.

7.2. De proyectos a políticas de Estado. Aunque el avance conceptual y operativo de la EIB es importante en la región, los programas de esta índole, con muy pocas excepciones, han logrado trascender los ámbitos del experimento y de la lógica de proyectos y programas focalizados de

duración limitada y con financiamiento y apoyo internacional, como es el caso de un gran número de programas ejecutados en el Perú. A ello se debe que la EIB no sea implementada todavía en todas sus potencialidades en muchos países, aun cuando la legislación así lo prevea. Por lo demás, cabe recalcar que la EIB, en tanto forma que toma la educación pública en contextos de predominancia indígena, debe recibir del Estado los recursos que requiere para su desarrollo.

7.3. La diversidad creativa impregnando el futuro de las relaciones humanas. En la era de la globalización, no parece ser la uniformización cultural la que nos señale el camino futuro, sino más bien, como lo señala el Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y Desarrollo, la diversidad creativa. En este contexto, no parece haber alternativa alguna a la educación intercultural bilingüe dirigida hacia el mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas, ni parece tampoco adecuado volver a plantearse la posibilidad de una educación bilingüe de transición. Sin embargo, el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas sólo podrá alcanzar sus objetivos si se busca respuesta, por lo menos, a las siguientes condicionantes:

- Un mayor respaldo de las propias familias y comunidades indígenas a esta propuesta, al lado de una mayor intervención de las organizaciones indígenas que las representan en el diseño e implementación de las propuestas de EIB. Esto supone, por parte del Estado y de las organizaciones de apoyo, la comunicación y socialización previas de las propuestas y un acompañamiento permanente. Implica, además, una apertura del Estado hacia las organizaciones de indígenas y la instauración de modelos y prácticas de gestión.
- La formación sostenida de recursos humanos en EIB, a diversos niveles, con el fin de poder contar con un mayor número de maestros, expertos y líderes de calidad, tanto indígenas como no indígenas, que contribuyan al fortalecimiento de la base técnico-organizativa de implementación de esta propuesta. Bajo ese rubro se incluye también la formación inicial y continua de maestros y maestras.
- El refuerzo metodológico-didáctico, destinado a enriquecer la propuesta con metodologías activas que promuevan el aprendizaje cooperativo así como la atención de escuelas unitarias y de multigrado. En tal tarea será menester trabajar más con los maestros y maestras de EIB para que reconozcan que tanto los padres de familia como los expertos de las comunidades en las que trabajan pueden también contribuir al fortalecimiento del modelo y complementar la tarea del docente, particularmente en aspectos relacionados con los saberes y conocimientos tradicionales.
- El cambio de estrategia en cuanto a la introducción de la enseñanza del idioma hegemónico como segunda lengua, sobre todo en aquellas regiones en las que la EIB esté cuestionada por las dudas que respecto a la utilización de las lenguas indígenas en el proceso educativo persistan entre los padres de familia. Desde esa perspectiva y para ganar su confianza, habría que tomar las decisiones que más se acomoden a cada situación específica, sin que ello signifique el abandono de los principios fundamentales que rigen en una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, ni tampoco echar por la borda los avances tanto conceptuales como técnico-metodológicos logrados. No

obstante, es urgente atender esta problemática y diseñar metodologías y materiales adecuados que permitan un eficiente y rápido aprendizaje del idioma hegemónico como segunda lengua, de manera que la educación sea realmente bilingüe.

- El fomento de la interculturalidad como principio que rija para toda la sociedad y no sólo para la educación de los indígenas. La sociedad debe reconocer la pluriculturalidad y aceptarla activamente en el sentido de una complementariedad de elementos de diferentes culturas y de un enriquecimiento mutuo.
- Un mayor esfuerzo para conseguir los recursos financieros necesarios para garantizar el funcionamiento de las escuelas bilingües y para permitir nuevas investigaciones lingüísticas, pedagógicas y culturales. En este aspecto, el Estado y las organizaciones indígenas deben comprometer también la implicación y participación decidida de las universidades y centros de investigación.

Pese a que estas recomendaciones parecen universales, cabe reiterar que no es posible encontrar soluciones únicas para situaciones tan diversas como las que se derivan de la multiétnicidad, de la pluriculturalidad y del multilingüismo latinoamericanos. Por ello, la intención de las mismas es sólo identificar núcleos críticos comunes que es menester atender, según las particulares condiciones y posibilidades de cada situación específica. También es importante recordar que, aun cuando se suscriba la perspectiva de mantenimiento y desarrollo, es necesario analizar detalladamente cada una de las situaciones específicas en las que se desee aplicar esta perspectiva para encontrar las estrategias más adecuadas. Como se ha señalado en el numeral 4.27., los modelos de educación bilingüe (de transición y de mantenimiento y desarrollo) nos colocan ante derroteros determinados y nos señalan metas y objetivos; es responsabilidad de cada proyecto específico diseñar y encontrar las estrategias particulares que permitan alcanzar tales metas y objetivos, desde los puntos de partida que les señalen la situación política específica y la realidad sociocultural y sociolingüística en las que dicho proyecto tenga que implementarse.

7.4. Los profesionales de la educación y su responsabilidad frente a la EIB. Aunque en sus inicios no fue un quehacer de pedagogos sino de lingüistas y antropólogos, la EIB necesita que participen profesionales de la educación que contribuyan a hacer de ella una herramienta pedagógica más potente y válida para resolver problemas que atañen a la educación en general. Tal es el caso del énfasis que hoy se pone en todo el continente sobre la importancia que para el aprendizaje tienen, de un lado, las experiencias y conocimientos previos de los educandos, y, de otro, que el aprendizaje sea significativo, situado y cooperativo. En este contexto, la formación y capacitación docente, desde una perspectiva intercultural y bilingüe, se convierten en aspectos neurálgicos a los cuales es menester prestarles mucho más atención que hasta ahora. Esto es aún más perentorio cuando en la aplicación se ha aprendido que los frutos de la capacitación resultan limitados y limitantes para un mayor avance de la innovación.

7.5. La necesidad de una educación bilingüe de doble vía. Pese a los buenos deseos e intenciones, desafortunadamente la dimensión bilingüe de la EIB continúa yendo en una sola dirección: de las lenguas indígenas hacia la europea dominante. No se ha logrado todavía trasuntar los linderos que

la separan de la sociedad dominante, de modo que no vayan sólo hacia el idioma hegemónico sino en refuerzo de las lenguas indígenas, comprometiendo también en este proceso a niños y jóvenes no indígenas que deseen apropiarse de un idioma ancestral de su país. Para que este cometido sea posible, es menester lograr el compromiso de la sociedad en su conjunto y, en especial, de las instituciones del Estado, que deberían promover el aprendizaje de idiomas indígenas (a través de los medios de comunicación masiva, por ejemplo) como mecanismo de acercamiento a los pueblos indígenas y de búsqueda de comprensión y respeto mutuo.

7.6. La descentralización efectiva de los sistemas educativos. El contexto en la mayoría de los países es favorable, pues todos los sistemas educativos parecen ir en esa dirección en el marco de la modernización del Estado. En este sentido cabe recordar que, en algunos países, las organizaciones indígenas vienen negociando modelos en los procesos de profundización de sus proyectos de autodeterminación y de nuevas relaciones con los gobiernos de los Estados en los que habitan. Sin embargo, todavía son pocos los puentes que se tienden entre unos procesos y otros para hacer efectiva la descentralización educativa, aunque también hay que reconocer avances de los cuales se puede aprender, como, por ejemplo, los que marcan la relación Estado-pueblos indígenas en materia educativa en Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Nicaragua. Una descentralización efectiva constituye, a la vez, condición para una mejor EIB y el espacio desde el cual se puede poner en práctica una diversificación curricular real.

7.7. El estatuto de oficialidad de las lenguas indígenas y su concreción. El castellano sigue siendo utilizado en espacios sociales institucionales importantes, como los del comercio, la industria, la comunicación, la administración de justicia, etc., mientras que las lenguas indígenas permanecen aún refugiadas sobre todo en lo íntimo y lo cotidiano, y, por lo tanto, resultan políticamente menos importantes. Por ello y aunque las lenguas indígenas hayan sido oficializadas, falta crear condiciones para que esta oficialidad se haga realidad. En ese esfuerzo deben colaborar, de forma conjunta, los propios pueblos indígenas y el resto de la sociedad; los primeros exigiendo el cumplimiento de las leyes vigentes, y la sociedad en general apoyando tales reivindicaciones y poniendo lo que esté de su parte para que la oficialización trascienda el nivel de la legislación y del discurso. Las instituciones del Estado, por su parte, deben asumir tareas de diversa índole, comenzando en muchos casos por la reglamentación del artículo constitucional respectivo o de la ley en cuestión. La oficialización debe ir concatenada a políticas de estandarización y modernización para que los idiomas tengan aplicabilidad global. Pero, ante todo, debe establecer los mecanismos que garanticen su respeto en la práctica. Para ello será necesario que el uso oficial de estas lenguas trascienda la esfera escolar (Cunningham, 1990).

Finalmente, frente a la multiplicidad étnica y cultural sobre todo en los países andinos, no existe una multiplicidad de fenómenos políticos y económicos. No se puede llegar al reconocimiento de un pluralismo cultural y de sus consecuencias políticas, económicas y sociales, sin una previa «descolonización mental» de los dirigentes y de los segmentos dominantes de la sociedad.

La civilización moderna, con sus aspectos científico-tecnológicos, exige un alto grado de abstracción, mientras que la racionalidad indígena, por lo general, se basa esencialmente en lo

concreto y lo empírico. Para cerrar esas brechas se requiere una mayor interacción entre estas dos formas de pensamiento: el científico-occidental con las capacidades tecnológicas de la modernidad, y la racionalidad indígena con sus conocimientos y capacidades tecnológicas tradicionales. Para movilizar las tecnologías alternativas tradicionales se debe recurrir al potencial de los recursos locales y regionales, lo que exige, a su vez, un proceso de aprendizaje y reaprendizaje social, cultural y tecnológico por parte de todos. La educación no puede eximirse de este contexto y debe movilizar el potencial creativo de aplicación y desarrollo de las tecnologías tradicionales, no la simple transferencia y reproducción, y menos aún la simple imitación de una tecnología importada.

Es por ello que se debe insistir en que la escuela del siglo XXI debe considerar las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizajes más ricos y significativos, cuanto recursos que iluminen la construcción de sociedades más democráticas que respondan al contexto actual de globalización. Sólo aprovechando su especificidad y reinscribiendo su heredad como válida en estos tiempos, estarán los latinoamericanos en condiciones de inscribirse en el proceso de globalización con rostro propio y con la participación de todos. Una educación intercultural bilingüe bien puede contribuir a la creación de esa pedagogía de y en la diversidad que América Latina requiere en estos tiempos.

Notas

(1) Los puntos de vista emitidos en este documento son de la exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a la institución a la que pertenecen ni a los proyectos que asesoran; menos aún a sus contrapartes.

(2) Este capítulo, así como los dos siguientes, se basa en el texto de la conferencia «Multilingüismo y educación en América Latina», leída por L.E. López en el Seminario Internacional sobre Políticas Compensatorias en Educación, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, que tuvo lugar en Buenos Aires en noviembre de 1998. Varios párrafos han sido reproducidos literalmente de aquel texto.

(3) Cita tomada de CSUTCB 1991, *Hacia una educación intercultural bilingüe*.

(4) Cita tomada del editorial de Cayuce. Programa de Educación Bilingüe, PEB-CRIC, No 1. J.E. Piñacué es actualmente senador en el Parlamento colombiano.

(5) Ilustra esta situación una cita de Luis Cabrera, filólogo y político mexicano, quien, en 1935, precisaba que «Aquí, el problema consiste en hacer que desaparezcan los idiomas y dialectos indios, y difundir el español como idioma único. El único medio para lograrlo consiste en enseñar el español a los indios y en prohibir el uso de los idiomas indígenas» (citado en Brice Heath, 1970:143).

(6) A las 21 lenguas mayas habladas en dicho país se añade la lengua xinca, de origen náhuatl (Cojtí, 1992).

(7) Esta situación, sin embargo, no es exclusiva del contexto amerindio. También en otras partes del mundo existen dificultades para diferenciar lengua y dialecto, pues a menudo en tal diferenciación interfieren consideraciones de índole política que sobrepasan el criterio técnico de la mutua inteligibilidad. Tales son los casos del noruego y del sueco, variedades que por razones de afirmación nacional se clasifican como lenguas diferentes cuando bien podrían considerarse dialectos de una sola lengua (cf. Romaine, 1989). Véase también Couder, 1998.

(8) Excepción hecha, claro está, de la sociedad hegemónica paraguaya, la cual, dada la condición del guaraní como lengua de identidad nacional, salvo algunas excepciones, es bilingüe de guaraní y castellano. Cabe resaltar, no obstante, que, incluso en este caso, rige también una condición diglósica en desmedro del guaraní.

(9) No es el caso ampliar en este documento nuestros puntos de vista al respecto. Cabe precisar, no obstante, que el carácter interlectal o «bilingüe» de tales variedades no persiste al cabo de dos o tres generaciones, siendo las últimas asimiladas por el uso estándar. Sin embargo, hay que destacar que en la evolución del castellano peruano se observa cada vez más la aceptación en el estándar, particularmente a nivel de la lengua hablada, de algunos pocos rasgos, todavía, de sustrato quechua-aimara. Tal es el caso del uso del pluscuamperfecto para denotar sorpresa o conocimiento indirecto, siguiendo los cánones de la sintaxis y de la semántica quechua-aimaras, como en «Había sido martes» por «Era martes».

(10) Cabe reconocer en diversos lugares algunos esfuerzos destinados al ejercicio de la oficialidad también en la prensa escrita, como en Guatemala, a través del periódico *El regional*, en Bolivia por medio de *Jayma*, o en la Costa Atlántica de Nicaragua a través de los boletines que produce el Gobierno de la Región Autónoma del Atlántico Norte.

(11) Tomamos como referencia estimaciones como las del III-FAO (Jordan, 1990) y las del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial (González, 1994). Cabe señalar que tales cálculos, a su vez, parten de los datos de los censos nacionales de población, que, en la mayoría de los casos, incluyen una o dos preguntas relativas a la lengua o lenguas habladas por los entrevistados. Recuérdese también que estos mismos instrumentos recogen información secundaria, como la lingüística, sólo entre las personas mayores de 5 ó 6 años de edad y que, entre los indígenas, incide numéricamente de manera importante en la población total de una determinada comunidad. También debe recordarse cómo, por situaciones de mayor o menor prestigio social, los censados esconden su filiación lingüística, por lo que las cifras consignadas deben entenderse como tendencias conservadoras y mínimas más que como fiel reflejo de la realidad. Por lo demás, definir quién es o no indígena constituye motivo de intenso debate, y en ello la autoidentificación se convierte, a final de cuentas, en un criterio fundamental.

(12) Las cifras ofrecidas son estimativas y no siempre se basan en la información que arrojan los censos nacionales de población. Se consideran, por razones como las incluidas en la nota anterior, como cifras mínimas. Así, en el caso de Guatemala el censo reconoce la existencia de sólo un 41% de indígenas, pero basta con mirar a la mayoría de las regiones del país para constatar lo limitado de este dato. Situaciones como esas han llevado a especialistas e instituciones a realizar otras

estimaciones que corrijan la distorsión a la que están sujetos, por su propia naturaleza, los censos de población.

(13) Las estimaciones del Banco Mundial hacen referencia a un 40% de población indígena en estos dos países (cf. González, 1994).

(14) Esta afirmación es contestada, si no refutada, por muchos líderes e intelectuales indígenas, quienes arguyen que los parámetros utilizados en la medición de la pobreza ignoran aspectos inherentes tanto a la forma de vida indígena, cuanto a los patrones económicos, sociales y culturales en las que ésta se basa.

(15) De acuerdo con Psacharopoulos y Patrinos (1994), en Guatemala el 86.6% de los indígenas es pobre, frente a un 53.9% de los no indígenas; en México esta misma relación se da entre un 80.6% de indígenas y un 17.9% de no indígenas; en el Perú hay un 79% de indígenas pobres, mientras que entre los no indígenas la pobreza alcanza a un 49.7%; y en Bolivia a un 64.3% frente a un 48.1%, respectivamente.

(16) El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) determinó, con base en las encuestas integradas de hogares, que en las zonas urbanas donde se aplicaron tales encuestas los estudiantes indígenas tuvieron un 40% de probabilidad de repetición, frente a un 23% de los no indígenas (ETARE, 1993). Tales estimaciones hubieran podido ser aún más dramáticas de haberse contado con información sobre lo que ocurre en el medio rural.

(17) Conde (1994: 89) cita un memorial escrito por el líder Santos Marka T'ula, en 1924, que ilustra no sólo la manera en la que los indígenas apelan a sus derechos desde la propia legalidad, sino el afán por apropiarse del castellano como herramienta de defensa individual y colectiva: «Santos Marka T'ula del cantón Sampidro de Curaguara de la Provincia de Pacajis... rispitusaminti pedi se franque y la Copia del testimonio que la Compañía hucorro anti Ud. In bosca de su halto divr... mis reclamos esta prisintado anti las autoridades de Alta Gusticia pidiendo la revista di Dislindi general en tallado asi pedindo la Escuela fiscal normal...».

(18) Para la evolución del concepto de educación bilingüe hasta educación intercultural bilingüe, pueden consultarse los trabajos de López (1996b y 1999), Moya (1998) y Muñoz (1998).

(19) Habían transcurrido ya varios años y en algunos casos décadas de experimentos aislados y focalizados de utilización de las lenguas vernáculas como vehículo de educación, producto de la motivación de algunos maestros rurales.

(20) Entre las investigaciones y evaluaciones consideradas aquí están: las de Modiano, en Chiapas, México (1973); los estudios realizados en Guatemala por Stewart (1983), por encargo de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID); los estudios realizados en Puno, Perú, por Hornberger (1988); los llevados a cabo por Jung y un equipo de profesores y estudiantes de la Universidad del Altiplano (1988); y por Rockwell y un equipo de profesionales mexicanos del DIE (1988), por encargo de la GTZ; los desarrollados en Bolivia, por encargo del UNICEF, por Plaza y Sichra con un equipo de profesores bolivianos (1991, 1992); Muñoz (1993) y

un equipo dirigido por Gottret (1995); así como los llevados a cabo, también en este país, por un equipo de estudiantes de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón, dirigidos por Sainz y López (1998) y por Plaza y López (1999).

(21) Se agradece a Teresa Valiente su apoyo en la elaboración de una primera versión de este capítulo.

(22) En los últimos años se ha visto que por la mayor complejidad que implica la enseñanza de una lengua como segunda y debido a la falta de tradición en este campo, en muchos proyectos y programas de EIB los maestros y maestras han preferido enseñar la lengua indígena, relegando la de la formal del idioma hegemónico con metodología de segunda lengua. Ello ha determinado, de facto, que en muchos lugares la EIB se convierta en educación monolingüe en un idioma indígena y que el segundo se utilice sólo esporádica y asistemáticamente. Tal situación ha generado reacciones desfavorables de los padres, temerosos de que sus hijos e hijas no logren apropiarse del idioma hegemónico durante su permanencia en la escuela.

(23) El PROEIB Andes coorganizó con el CRIC y la ONIC, en septiembre de 1999, y por iniciativa del representante de las organizaciones indígenas en su directorio, un seminario para líderes indígenas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú destinado al intercambio de experiencias sobre participación comunitaria en la educación, así como sobre los procesos de negociación gestados en el contexto de la preocupación educativa entre organizaciones indígenas y ministerios de educación y otras dependencias estatales. Las memorias de tal reunión están en prensa y serán distribuidas próximamente entre líderes y organizaciones indígenas de la subregión andina, así como con ocasión de un segundo encuentro de esta serie que tendría lugar en el Cuzco en el último trimestre del año 2000.

Bibliografía

Academia de las Lenguas Mayas: Presentación en el *Seminario Internacional Linguapax sobre el Informe de las Lenguas del Mundo: el Caso de las Lenguas Amerindias*, Cochabamba, 3-7 de marzo, 1999.

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

Amadio, Massimo y López, Luis Enrique: *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*, La Paz, CIPCA/UNICEF, 1993.

Brice-Heath, Shirley: *La política del lenguaje en México*, México, D.F., Instituto Nacional Indigenista, 1973.

Claire, Karen: *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*, La Paz, Hisbol, 1989.

Cojtí, Demetrio: *Idiomas y culturas de Guatemala*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar, 1992.

Collier, Virginia: «How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language». En: *TESOL Quarterly*. 23/3, 1989. «A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement». En: *Bilingual Research Journal*, vol. 16, 1&2, 1992.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB): *Hacia una educación intercultural bilingüe*, La Paz, Jayma, 1991.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO: *Nuestra diversidad creativa*, Madrid, Fundación Santa María–UNESCO, 1997.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes): *Aprendiendo entre todos. Memoria del Seminario Taller sobre Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos*. En prensa, Cochabamba–Popayán, PROEIB Andes.

Conde, Ramón: «Lucha por la educación indígena 1900-1945». En: *Data* nº 5. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. Número monográfico: *Reformas educativas en la historia republicana boliviana*, pp. 97-124, Sucre, Bolivia, 1993.

Cummins, Jim: «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». En: *Review of Educational Research*, nº 49, pp. 222-260, 1979. «*Bilingualism and Minority Children. Language and Literacy Series*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1981. «Language proficiency, bilingualism and academic achievement». En: J. Cummins *Bilingualism and Special Education: Issues and Assessment and Pedagogy*, San Diego, California, College-Hill, 1984. «Empowering minority students: a framework for intervention». En: *Harvard Educational Review*, vol. 56/1, pp.18-34, 1986.

Cunningham, Myrna: *La educación intercultural bilingüe dentro y fuera de las escuelas*. Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina. II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, Sta. Cruz de la Sierra, Bolivia, 1996.

Choque, Roberto y otros: *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Ayuwiri, 1992.

D'Emilio, Lucía: «Pobreza de la educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas». En: *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, Zinacatepec, México: El Colegio Mexiquense/UNICEF, pp. 489-530, 1994.

Deruyterre, Anne: *Pueblos indígenas y desarrollo sostenible: El papel del Banco Interamericano de Desarrollo*, BID, Washington, DC., 1997.

Díaz-Couder, Ernesto: «Diversidad cultural y educación en Iberoamérica». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, pp. 11-30, 1998.

Dutcher, Nadine: *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience*. Pacific Islands Discussion. Paper Series, Number 1. East Asia and Pacific Region, Country Department III, Washington, D.C., The World Bank, 1994.

Enciso Patiño, Patricia, Serrano Ruiz, Javier y Nieto Gómez, Jairo: *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia* (MEN-GTZ), Ministerio de Educación Nacional, Santafé de Bogotá, Colombia, 5 tomos, 1996.

Escobar, Alberto: *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1978.

Escobar, Anna María: *Los bilingües y el castellano en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1990.

ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa): *Reforma Educativa*, Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1993.

Gigante, Elba, Lewin, Pedro, y Varese, Stefano: «Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada». Documento de trabajo. *Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna*, Buenos Aires, UNESCO, 1986.

Gleich, Utta von: *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn, 1989.

Godenzzi, Juan Carlos (ed.): *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*, Cuzco, Centro Bartolomé de las Casas, 1994.

González, María Luisa: «How Many Indigenous People?». En: Psacharopoulos, G. y Patrinos H.A. (eds.) *Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis*. World Bank Regional and Sectorial Studies, Washington, D.C., The World Bank, pp. 21-39, 1994.

Gottret, Gustavo y otros: «Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitudinal», La Paz, UNICEF, Mimeo, 1993.

Hornberger, Nancy: *Haku yachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, Lima-Puno, PEEB-P., 1989.

Hornberger, Nancy y López, Luis Enrique: «Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia». En: J. Cenoz y F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 206-42, 1997.

Jung, Ingrid; Serrano, Javier y Urban, Christiane (eds.): *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*, Lima-Puno, PEEB-P/UNA-P., 1989.

López, Luis Enrique: «La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursus histórico (1900-1970)». En: L.E. López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Lima, Puno: CONCYTEC/UNA-P/GTZ, pp. 265-332, 1988. «No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación». En: J.C. Godenzi (ed.) *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*. Cuzco, Centro Bartolomé de las Casas, 1996a. «La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere». En: H. Muñoz y P. Lewin (eds.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México, D.F., UAM-INAH, pp. 279-330, 1996b. «La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, pp. 51-90. Madrid, 1998, Interculturalidad y educación en América Latina, Ms., Cochabamba, 1999.

López, Luis Enrique y Jung, Ingrid: *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Madrid, Ed. Morata, PROEIB Andes, 1998.

Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo: *Concepto relativo a la Cooperación para el Desarrollo con Poblaciones Indígenas en América Latina*, Bonn, 1996.

MERCATOR. Butlletí del Centre Mercator: Dret i Legislació Lingüística. 23-24. *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, Barcelona, CIEMEN (Centre Internacional Escarré per les Minories Ètniques i les Nacions). 25 gener-juny de 1996.

Mosonyi, Esteban y González, Omar: «Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)». En: *Varios Lingüística e indigenismo moderno en América Latina*. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314, 1974.

Mosonyi, Esteban y Rengifo, Francisco: «Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural». En: N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas. *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. I, pp. 209-230, 1986.

Moya, Ruth: «Reformas educativas e interculturalidad en América Latina». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, pp. 105-187, 1998.

Muñoz, Héctor: *De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*, Oaxaca-Cochabamba-La Paz: UPN, PROEIB Andes, UNICEF, 1996. «Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, pp. 31-50, 1998.

OPAN-OPERAÇÃO ANCHIETA: *A conquista da escrita. Encontros de educação indígena*, São Paulo, Iluminuras, 1989.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 13. *Educación Bilingüe Intercultural*, Madrid, 1996. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17. *Educación, Lenguas, Culturas*, Madrid, OEI, 1998.

Patrinós, Henry y Psacharopoulos, George: *Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala*. World Bank Working Papers, Washington, D.C., The World Bank, 1994.

Pérez, Elizardo: *Warisata. La escuela ayllu*, La Paz, Ed. Burillo, 1963.

Plaza, Pedro: «Evaluación del 2º grado 1992. Resultados provisionales», La Paz, UNICEF-MEC, Ms., 1992.

Plaza, Pedro y López, Luis Enrique: *La enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la Reforma Educativa. Informe de Investigación*. Cochabamba, PROEIB Andes-UNICEF, Ms., 1997.

Piñacué, Jesús Enrique: «Editorial». En: *C'ayuce. Revista de Etnoeducación. Publicación trilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC*. Programa de Educación Bilingüe, nº 1, abril de 1997, p. 12, 1997.

Psacharopoulos, George y Patrinos, Henry: *Reducing poverty in Latin America among indigenous people: An enhanced Role for Education*. World Bank Working Papers. Washington D.C.: The World Bank, 1994. *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*, Washington, The World Bank, 1995.

Ricardo, Carlos Alberto (ed.): *Povos indígenas no Brasil 1991-1995*, São Paulo, Instituto Socioambiental, 1996.

Rockwell, Elsie y otros: *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*, Lima y Puno, PEEB-P., 1989.

Rodas, Raquel: *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cahuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Quito, Proyecto EBI/MEC-GTZ, 1988.

Romaine, Susanne: *Bilingualism*, London, Basil Blackwell, 1989.

Sainz, Susana y López, Luis Enrique: «De alguna forma están picoteando con la L2». Informe de investigación. Cochabamba, PROEIB Andes-UNICEF-MECyD, Ms., 1999.

Schroeder, Joachim: *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la yachay wasi inca a Cuernavaca*, La Paz, Ed. CEBIAE, 1994.

Sichra, Inge: *Informe final de evaluación. Test de salida primer grado. Área Andina del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)*, La Paz, Ministerio de Educación y Cultura/UNICEF, Ms., 1992.

Stewart, Stephen: *The Guatemala Bilingual Education Project: An Evaluation*. Guatemala, USAID, Mimeo, 1983.

Trapnell, Lucy: «Mucho más que una educación bilingüe». En: *Shupihui* n° 30, pp. 230-246, Iquitos, Perú, 1984.

Trillos, María: (comp.) *Educación endógena frente a educación formal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes-CCELA, 1997.

UNICEF/TACRO: *Educación y población indígena en América Latina*, Ms., Santafé de Bogotá, 1992.

Valiente, Teresa y Küper, Wolfgang: «Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador 1990-1993. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural». *Pueblos Indígenas y Educación*, pp. 43-44, Quito, 1998.

Varios: *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. Colección FLACSO 25º Aniversario, San José, EUNED, 1982.

Zinssen, Judith: *Una nueva alianza: los pueblos indígenas y el sistema de las Naciones Unidas*. *Estudios y Documentos de educación* 62, París, Ed. UNESCO, 1990.

Zúñiga, Madeleine, Pozzi-Escot, Inés y López, Luis Enrique (eds.): *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, Lima, Fomciencias, 1990.

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación N°20. Mayo - agosto 1999.

<http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>