

Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales

Inge Sichra¹
PROEIB Andes

Introducción

Las relaciones entre pueblos indígenas y estados permiten entender la interculturalidad como espacio de permanente conflicto alrededor de asuntos como identidad étnica, derecho y diferencia, afirmación cultural, territorio y nación. Esta disputa se cristaliza de manera central en la educación, porque,

Más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, es espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado (Walsh 2000:165)

En esta exposición, me propongo dar las visiones actuales de la EIB como política estatista recurriendo en muchos momentos a la situación boliviana para ejemplificar los riesgos de una educación innovadora en la Ley y en el discurso pero tradicional en su aplicación y sus acciones.

Para ello, esbozo al principio las características de la política indigenista estatal latinoamericana y la situación general de los pueblos indígenas. Concluyo que solamente una educación intercultural bilingüe emancipadora podrá responder al desafío de la igualdad en la diferencia..

I. Cambios políticos a fin de siglo

Casi tres décadas atrás, se constata en toda la región latinoamericana un surgimiento de lo indígena, atribuible a la combinación de tres procesos: la ola de democratización en la región y el reconocimiento de los derechos humanos; la aceptación del credo neoliberal y la aceleración del fenómeno de globalización. La transformación de los estados nacionales y nacional-populistas que dominaron a lo largo del siglo XX da pie a nuevas formas de gobernabilidad y legitimidad nacional con participación de la sociedad y diversas formas de organizaciones de ésta. Ya no son los estados asimilacionistas que intentan forjar una identidad nacional negando a sus minorías o discriminándolas. Ahora se reconoce a la población indígena como algo constitutivo de la nación, aceptando gradualmente la existencia de sus derechos colectivos. En relativamente poco tiempo, menos de dos décadas, 11 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocen en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. El proceso de globalización, por su parte, que antepone al control estatal la circulación de información, la apertura de fronteras al mercado y a los flujos financieros, promueve procesos de descentralización político-administrativa.

¹ isichra@proeibandes.org.

Asesora y coordinadora de la maestría PROEIB Andes. Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad exclusiva de la autora y no comprometen ni a la GTZ ni a la Universidad Mayor de San Simón, instituciones contrapartes del PROEIB Andes.

II. Demandas indígenas

Todos estos cambios están provocando nuevos escenarios políticos para los pueblos indígenas y la lucha por el reconocimiento de sus derechos colectivos. A diferencia de un indigenismo tradicional de interlocución, las reivindicaciones del movimiento indigenista colocan a los indígenas como interlocutores directos. Antes que ser obsoleta y contraria a una integración como se la consideraba en la época de estados nacionalistas, la comunidad indígena empieza a constituir la base para una intervención del Estado (Gross 2002). La nueva política indigenista del Estado responde a la presión creciente ejercida por población indígena –nuevas demandas y formas organizativas con apoyos internacionales. Sus demandas van hacia el estatuto político (pueblos, naciones o nacionalidades), hacia la organización social (participación, leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas), hacia el desarrollo económico y social autónomo y hacia el desarrollo lingüístico-cultural. Por su parte, esta reivindicación de participación y autonomía es compatible con la forma de gobierno indirecto y de intervención estatal de baja intensidad que la descentralización propone. Y al presentarse como actores organizados, solidarios, “territorializados”, los pueblos indígenas ocupan una posición particular en múltiples problemáticas de dimensión política, ecológica, social y económica. Dentro de la concepción holística de los pueblos indígenas, estas dimensiones están íntimamente interconectadas. Las demandas indígenas expresadas en foros, congresos así como espacios políticos insisten en el desarrollo integral de su sociedad dentro de la noción de territorialidad.

III. Población indígena en América Latina

A pesar de la dificultad que presentan los censos al recoger datos cuantitativos de una categoría sociocultural tan escurridiza como es “indígena”, se estiman 50 millones de personas, que significa 10% de la población regional². Una de las dificultades de establecer la población indígena tiene que ver con el hecho de que el criterio de filiación va por la autoadscripción más que por características lingüísticas o raciales, como se consideraba hace unas décadas. A propósito, de 6,000 a 10,000 lenguas en el mundo, en Latinoamérica se estiman 400 a 500 idiomas amerindios. Cinco siglos atrás, la “selva de lenguas” que impactó a los cronistas españoles tenía otra dimensión: solamente en Brasil, 10 millones de indígenas hablaban en el siglo XVI mil lenguas (Díaz Couder 1998). En cuanto a extensión poblacional, la mayoría de pueblos amerindios fluctúan entre 500 y 50.000 integrantes. Pocos pueblos indígenas superan el millón de personas: quechua, aimara, maya, náhuatl, quiché, mapudungun, destacándose el quechua con 10 millones de integrantes.

La distribución indígena es bastante heterogénea en los países latinoamericanos. Hay países que no cuentan con más de 5% de población indígena en su territorio (Colombia, Venezuela, Argentina), otros que llegan hasta 20% (México, Honduras, Nicaragua, Panamá, Chile); Perú, Ecuador, Bolivia y Guatemala superan esta marca, llegando los dos últimos países a tener una mayoría indígena dentro de sus fronteras (López y Küper 1999). La diversidad etnolingüística en la región tiene distintos matices. Así se consideran entre 60 y 80 lenguas en Colombia y en México, en cambio en Bolivia 32 y en Ecuador 12 lenguas. Dentro de esta distribución por países, se presentan bolsones

² Coincidentemente, la Revista Cultural Survival del mes de abril consigna 500 a 600 millones de indígenas en el mundo, es decir, un porcentaje similar a nivel mundial de población indígena.

con presencia indígena muy por encima del porcentaje nacional, por ejemplo, departamentos serranos del sur peruano (90%), los estados sureños de México como Chiapas, Oaxaca (60%), las regiones sureñas de Chile (60%). Finalmente, la presencia indígena es cada vez más fuerte en zonas urbanas y ciudades capitales como Buenos Aires, Santiago, Ciudad de México, Lima, aún de países con población indígena minoritaria (López 2002:11).

IV. Pueblos indígenas minorizados

A diferencia del término “minoritario”, utilizado en la tradición sociológica europea desde los tiempos de colonización africana y asiática, en Latinoamérica resulta apropiado hablar de pueblos “minorizados”, como lo establecieron catalanes y vascos en sus respectivos procesos de política lingüística (López 2002:11). Minorizado se refiere a la condición sociopolítica del pueblo o grupo en cuestión, que puede llegar a ser, numéricamente hablando, una mayoría nacional.

Como pueblos minorizados, y quizás como mecanismo de resistencia, los indígenas se invisibilizan al emigrar a zonas urbanas. Característica de estos pueblos minorizados es también el hecho de extenderse por encima de las fronteras nacionales ya barcar en casos de pueblos andinos más de tres países (aimara en Perú, Bolivia y Chile; quechua en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina). Por último, también se registra la característica sociolingüística de pueblos minorizados que ocultan su lengua en ámbitos familiares e íntimos o la vuelven obsoleta al no transmitirla a las nuevas generaciones. En el ámbito latinoamericano, hay pueblos indígenas que no han podido mantener su lengua aunque se encuentren afirmando su identidad indígena. Es un signo de fortaleza y resistencia, sin embargo, el hecho de que en la mayoría de los pueblos indígenas prevalezca la lengua en mayor o menor medida junto al castellano, originándose de esta manera una amplia gama de tipos y grados de bilingüismo. Vale la pena recalcar que mantenimiento de la lengua no guarda ninguna relación con el tamaño en cuestión, sino con factores de identidad grupal y cohesión, aislamiento físico, ocupación territorial continua y conciencia de territorialidad.

V. Minorización y diferencia

Al hablar de pueblos minorizados, nos estamos refiriendo a las huellas de minusvaloración y discriminación que han dejado en los individuos y pueblos indígenas las sociedades hegemónicas nacionales en el transcurso de las épocas coloniales y republicanas. Como lo consignan las agencias multilaterales, el Banco Mundial, la CEPAL, los gobiernos, etc., los indígenas no solamente son diferentes, son también pobres y son analfabetos: en México, más del 80% de la población en los municipios indígenas es pobre; en el Perú, el 79% y en Bolivia, el 75% de los monolingües vernáculo hablantes son considerados pobres. Los indicadores educativos también caracterizan socialmente a los pueblos indígenas: Guatemala muestra tasas de repetición entre alumnos indígenas en primaria de 90%; en Bolivia, un niño de habla vernácula tiene el doble de probabilidad de repetición que un educando monolingüe castellano; los indígenas bolivianos tienen tres años de escolaridad menos que los bolivianos no indígenas (Barnach-Calbó 1997). En México, a juzgar por la CEPAL, el analfabetismo en las regiones con mayor número de indígenas duplica y en muchos casos triplica al del resto de la población (Bello y Rangel 2002).

VI. Tipificación de pueblos indígenas

Esta tipificación de pobreza que reciben los pueblos indígenas no está extenta de ideología. Como obstáculos para la modernización económica y la inserción en el mercado, indígenas campesinos y su modo de vida representan un sector de la sociedad que, en la onda de la globalización, debe superar la economía de subsistencia, basada en un sistema de reciprocidad con fuerte control social, el agrocentrismo, la personificación y deificación de la naturaleza, la concepción cíclica del tiempo y los demás rasgos culturales indígenas. En Bolivia, por ejemplo, se ha establecido una escala graduada para las provincias con mayor población indígena utilizando la categoría “pobreza” con claro justificativo de acción desarrollista por parte de las financieras que manejan los destinos del estado. El estado ha establecido en primera instancia las deficiencias y no las diferencias de los grupos y pueblos indígenas. Pareciera que los cambios de política estatal indigenista aún no se libran completamente de un tinte asimilacionista.

VII. Las reformas educativas estatales

Como consecuencia de los procesos esbozados, han surgido con mucha fuerza las demandas de una educación diferente a la propiciada hasta entonces por el Estado. Las concepciones de las organizaciones indígenas sobre una educación pertinente a su desarrollo van desde una educación propia o etnoeducación circunscrita a los resguardos o asentamiento indígenas con estatuto político específico (Colombia) hasta la educación intercultural bilingüe a nivel nacional (Bolivia). Así por ejemplo, la CSUTCB, máxima organización sindical, presentó en 1989 su propuesta educativa, partiendo de la constatación de que

Ya no podemos seguir mirando así nomás cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura (CSUTCB 1991:4).

En el movimiento indígena, la “liberación de los pueblos” es una tarea encomendada a la educación intercultural bilingüe, herramienta en la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de igualdad que en la práctica permita el ejercicio igualitario de la ciudadanía “étnica” o la doble ciudadanía con respeto de derechos colectivos y diferencias culturales.

Al inicio del siglo XXI, en 17 países se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en su propia lengua y se hace educación intercultural bilingüe en el marco de las reformas educativas en curso basadas en una política de descentralización (López 2002). Las reformas educativas podrían conllevar a una radical transformación de la percepción de la diferencia como deficiencia, a una afirmación de lo indígena pero, sobre todo, a un cambio del sistema nacional de educación.

Sin embargo, se escucha cada vez más claro el escepticismo en las filas que reivindicaban una educación incluyente y respetuosa de la heterogeneidad: ¿Cuál es el interés del estado en considerar el significado histórico, social, económico y político de la diferencia cultural y en construir la interculturalidad –no sólo entre individuos sino entre sus propias estructuras e instituciones sociales, políticas y jurídicas-? ¿No se contradice la constante demanda reivindicativa de los pueblos que confrontan discriminación, racismo y desigualdad con el léxico oficial de interculturalidad como

algo que el estado se compromete a fomentar en el ámbito nacional? ¿Se trata de una moda que está ya en proceso de ser superada después de algunas décadas de auge político?

VIII. Críticas a la EIB

Inicialmente una victoria, el carácter de política estatal de la Educación Intercultural Bilingüe se torna en un “problema serio y permanente que tiene efectos prácticos en propuestas organizativas, porque las comunidades se resisten, por más que la propuesta sea buena, al provenir del Estado” (Green 1996:1-2). Esta alerta de la dirigencia indígena colombiana expresada en el II Congreso Latinoamericano de EIB de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en noviembre de 1996, resume el problema: la desconfianza inherente a cualquier accionar del estado en el sentido de que sus propósitos no se corresponden con las intenciones y demandas de los pueblos indígenas, puesto que históricamente nunca fue así en este lado del mundo. “Cuando se piensa en el Estado, afirma Bordieu que sospechar demasiado siempre es poco...” (Zambrano 2000:158).

Surgen, entonces, las voces de alerta sobre un nuevo modelo de dominación posmoderna logrado estratégicamente vía el reconocimiento de la diversidad de múltiples pueblos indígenas, que, a juzgar por los procesos sociolingüísticos actuales, no ofrece elementos para suponer que se esté logrando el fortalecimiento de lenguas y culturas, a más de una folclorización y objetización en la educación. ¿Qué está fallando?

En principio, las reformas educativas abogan por un modelo educativo basado en la demanda de los pueblos indígenas, de las comunidades de base (a partir de la Conferencia Mundial Educación para todos en 1990 en Jomtien) y no como hasta ahora, basado en la oferta elaborada desde los escritorios ministeriales con el trasfondo de la política hegemónica. Bajo esta consigna, la diversidad cultural y lingüística empieza a ser considerada una riqueza y no un problema, una posibilidad de potenciamiento para que el alumno enraizado en su entorno ecológico, social, cultural y lingüístico inmediato pueda ser confrontado con otras realidades y manifestaciones y enriquecerse con este conocimiento.

La pregunta es si todo esto es factible en la escuela concebida como institución cerrada, instrumento del estado y del orden mundial, al servicio de lo hegemónico. Al mantener la EIB las características de la escuela, la cultura indígena es sometida a una camisa de fuerza que la desvirtúa, tal vez, desintegra. El líder kuna, ex presidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC, Abadio Green (1996) habla de la fatalidad de la EIB por las características propias de la escuela de siempre:

- maestro formado a lo largo de años de reclusión en instituciones centralizadas y académicas con la consigna de impartir conocimiento;
- aula que reúne a los niños por horas determinadas en espacios cerrados de cuatro paredes;
- currículo estructurado, sistemático y compartimentalizado, establecido con el fin de obtener un aprendizaje dirigido hacia un fin específico (“purposeful learning behaviour”)
- horario y cronograma fijos
- énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas

- intermediación de la escritura y de la abstracción.

Si se toma en serio la consigna de interculturalidad, si la educación intercultural pretende tender un puente entre culturas, hay que aceptar también que la educación intercultural es cualitativamente diferente:

Podemos compartir sólo parcialmente que la Educación Intercultural Bilingüe se convirtió en un instrumento de liberación, de afirmación étnica y facilitador de relaciones interculturales. Porque si bien aisló otras propuestas, abiertamente integracionistas, persistió en cortar y olvidar los lazos con las raíces, con la sabiduría de los viejos y la cosmovisión de los pueblos...Podríamos decir en esta ocasión que si no nace de la raíz, la educación –y cualquier proyecto político-cultural- no sirve (Green 1996:1)

Green denuncia la acriticidad de la EIB frente a la escuela, los currícula, las pedagogías y los maestros establecidos desde el sistema estatal y pone en duda el avance en cuanto a construcción de un nuevo currículo amplio por encima del eje central de la escuela y de la lecto-escritura, por tratarse de un discurso circular: la flexibilidad de los currícula solamente se concibe en el contexto de una escuela, con espacio y tiempo segmentados. Estamos frente a un cuestionamiento de la escuela como panacea para el fortalecimiento de los pueblos indígenas. Asimismo, se cuestiona de esta forma la delegación de la tarea de recuperación lingüística y cultural al estado.

IX Maestros y currículo, dos elementos críticos en la EIB

En el caso de Bolivia, el caudal de maestros que atiende la educación pública se nutre, en primera instancia, de jóvenes que aspiran un ascenso social dejando atrás su origen campesino y extracción indígena. Si bien mal remunerados y desprovistos de prestigio de parte de la sociedad dominante, los maestros fiscales ocupan un espacio de poder como organismo sindical en constante demanda de reivindicaciones laborales con el estado. Por otro lado, respecto a su posicionamiento individual, típicamente el maestro no forma parte de la comunidad, se “establece” en ella temporalmente aspirando su traslado a escuelas en el pueblo más cercano, a la capital de provincia y, finalmente, a la capital de departamento. El menosprecio hacia el campesino, su modo de vida, su apego a la tierra y cultura es una constante fácilmente perceptible entre los maestros. Baste este botón de muestra de un maestro de Raqaypampa, Prov. Mizque, Dpto. Cochabamba en 1996:

No quiero que ellos sean igual que sus papás. Que no salgan del quinto curso de primaria y se casen como sus padres...Hay padres de familia que no ven a la escuela como el futuro de sus hijos, dicen que la escuela los vuelve flojos porque ya no siembran y pastean y esas cosas...Que sean algo en la vida, que no se queden aquí como sus padres, que tengan una profesión.

La emigración, el abandono del campo –aún si eso significa romper con su familia- es una condición para civilizarse. El maestro, junto a las demás autoridades educativas, personifica y representa al garante y transmisor de valores y de la cultura hegemónica. Además, ha recorrido personalmente ese camino de desarraigo para llegar a ocupar el rol de docente. En su diaria labor, participa en la “edificación de la conciencia común de la nación” (Davy en Bordieu 1991:49³). Así, lleva a cabo una misión civilizadora en la

³ Davy, Georges, 1950, Elements de sociologie, Paris:Vrin, p.233

cual la escuela es la “capilla de la modernización” (Howard-Malverde & Canessa 1995:234).

La escuela, aún la intercultural bilingüe se constituye en un elemento más del sistema de movilidad social. Una vez que los valores modernos llegan a las regiones periféricas en suficiente medida, una vez que los grupos minorizados reconocen el valor de un sistema educativo y la lengua y cultura que representa, estos también empezarán a “colaborar en la destrucción de sus instrumentos de expresión” (Bordieu 1991:49).

Los padres tratan, entonces, de desalentar a sus hijos en el uso de su lengua materna – muchos los socializan en castellano incipiente. La subvaloración de lo propio está en directa proporción al prestigio de la escuela alfabetizadora: “Qué puedo enseñar a mis hijos yo! Soy ignorante, no sé leer ni escribir” decía una madre de Cayacayani, Prov. Esteban Arze, Dpto. Cochabamba en 1995. Un postulante a la maestría PROEIB Andes en 1998 escribió: “Mis padres eran analfabetos...*pero* supieron inculcarme los valores de respeto...”.

En cuanto a la diversidad lingüística, su potencial no es reconocido por el maestro. Todo lo contrario, contar con lenguas indígenas en el aula y en el territorio nacional provoca retraso:

Los idiomas someten, porque si yo soy quechuista o aimarista y quiero ir a la universidad, no voy a encontrar en ningún lugar un libro en aimara o quechua. Por lo tanto, mi vida está frustrada y voy a tener que trabajar en el campo. Por eso, en Argentina ¿qué han tenido que hacer con los gauchos? Los han eliminado y así Argentina recién ha empezado a surgir, porque se entienden, pues, hablando un solo idioma. Aquí es como la torre de Babel, todos hablamos diferentes idiomas y nadie se entiende, y por eso Bolivia es tan desunida, no es verdad? Y eso es, parece, lo que quiere el gobierno, desunir a los bolivianos (Profesor de colegio en Apolo, Dpto. La Paz).

Este testimonio expresa una posición poco contemplativa para con los pueblos originarios que hasta permitiría ubicar a su autor en siglos pasados. Sin embargo, se trata de un profesional de la educación. Como tal, mide la funcionalidad de las lenguas indígenas con la vara de la lengua hegemónica: la escrituralidad y su clásico portador, el libro, logrando una perfecta justificación para el “sometimiento” que genera la lengua minorizada a sus propios usuarios.

El segundo elemento no resuelto es el del currículo. Las ramas complementarias o currículo diversificado en Bolivia debería ser elaborado regionalmente con el concurso de las juntas escolares, dirigido por el Director de cada núcleo educativo y debe ser aprobado por las instancias educativas estatales. En algunos casos, ese currículo regional empieza a ser elaborado por autoridades educativas a partir de encuestas sobre *Necesidades básicas de aprendizaje* llevadas a cabo por los mismos maestros de los cuales hablamos antes. Aparte de algunos contenidos mínimos, es probable que un currículo generado de esta manera tenga muy poco de *diversificado*, y nada de propio!

Entre los maestros formados con un novedoso currículo de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, se puede apreciar cómo cumplen con la consigna didáctica de recurrir a objetos culturales propios del lugar para la clase de aritmética y salir para ello a espacios abiertos y, al mismo tiempo, refieren a su labor de convencimiento ante los padres para que envíen a los niños a la escuela: “yo les voy concientizando, ‘acaso quieren que sus hijos sean como ustedes y se queden siempre acá?’ les digo para que razonen” (Prof. de escuela seccional de Wañakawa Tuti, Prov. Punata, Dpto. Cochabamba, octubre 2001).

Hace poco me comentaron que, a la pregunta a un técnico de nivel central del Ministerio sobre el avance en la construcción del currículo de ramas complementarias, éste contestó: “No hemos avanzado, es que no hay nada escrito...”.

Es nuevamente el estado el que define qué, cómo, dónde, cuándo y con quiénes enseñar, sin lograr el desarrollo de otras opciones o programas educativos contestatarios no influidos por técnicos estatales, tanto a nivel básico como también de formación de docentes.

X. El enfoque asimilacionista entre los actores de la educación

A la luz de expresiones y situaciones como las presentadas, cabe presumir que el enfoque que prevalece entre los “realizadores” de las reformas educativas estatales es el de asimilación. García Castaño y otros (1990^a:50-51) caracterizan este enfoque con la pretensión de igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes, lo cual se traduce en la intención de suplantar las diferencias por formas culturales dominantes. La base de este enfoque surge por la sustitución del término “deficiencia” por “diferencia”, manteniéndose la convicción de que la pobreza se explica por el hecho de que los grupos culturales distintos no cuentan con las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas requeridos por la sociedad envolvente.

El objetivo de la educación será lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos “diferentes” al grupo cultural dominante que sirve como referencia en la escuela. En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el “diferente” pueda lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el “tránsito” de una cultura a la otra (ibid). La ironía en la educación boliviana es que, de hecho, o está preocupada por el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas, sino en provocar cambios culturales y sociales establecidos acordes a la sociedad dominante. Y no se circunscribe a lo boliviano, a juzgar por la CEPAL (Bello y Rangel 2002:47):

“En los planteamientos actuales se pone de relieve la necesidad de superar los antiguos enfoques por los cuales se ha intentado asimilar a quienes son culturalmente diferentes. Los nuevos enfoques pretenden establecer un puente entre culturas en contacto que sólo actúan en términos de dominación y subordinación. *La estrategia es pensar que la eficacia pedagógica se logra si se supera la incomunicación intercultural...*” (subrayado nuestro).

XI. A manera de conclusión: Repensando el enfoque y el compromiso

¿Quién determinará qué contenidos culturales serán válidos o apropiados para ser incluidos en el currículo propio? ¿Cómo se diferenciará entre lo culturalmente aceptable y lo que las políticas de desarrollo establecen como norma (reducción de la pobreza, equidad de género, derechos universales, etc.)? ¿Quién vela por que lo cultural en la educación intercultural no se reduzca a la expresión artística y folclorizada o a la manifestación lingüística de la cultura? ¿Quién enseña y cómo?

Coincidimos plenamente con García Castaños y otros (1999b) cuando sostienen que determinar culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias es una práctica de desigualdad, no de diferencia. La particular manera de adaptación de los pueblos a contextos diferentes hacen justamente la diferencia entre los pueblos. Sobre esta

diferencia debe fundarse la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en especial, no sobre la desigualdad. Reconocer el déficit de una cultura minoritaria frente a otra presuntamente mayoritaria por dominante equivale a no admitir la capacidad de cualquier cultura para generar nuevas estrategias adaptativas en nuevos contextos y con ello negar el plano de igualdad en el que se encuentran todas las culturas y los grupos humanos que las han creado (García Castaños y otros 1999b:205).

Desde la perspectiva oficial, los programas de EIB como parte de los proyectos de reivindicación idiomático-cultural son concebidos como una suerte de licencia o concesión a favor de los pueblos originarios, y no como parte medular e integral de sus proyectos educativos en la medida en que hagan suyo el problema de las minorías. Aún bajo el objetivo de la educación intercultural bilingüe de liberar a los pueblos minorizados de una discriminación, los valores culturales de los pueblos indígenas son socavados y denigrados activamente en la escuela. El sinsentido de esta situación queda descubierto cuando recordamos que cualquier acción de transmisión de cultura implica necesariamente una afirmación de los valores de esa cultura. Cualquier tipo de enseñanza debe generar una necesidad de su propio producto y, por lo tanto, erigir la cultura que quiere impartir como un valor, logrando esto a través del mismo acto de enseñanza (Bordieu 1967).

El enfoque de educación intercultural bilingüe que podría fortalecer la riqueza de la diferencia es la Educación como Transformación (García Castaño y otros 1999a:59-60), que se sustenta en la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia. Según estos planteamientos, los grupos oprimidos (en nuestro caso, pueblos indígenas) no se acomodan pasivamente a la situación de control que ejercen los grupos dominantes estructurando instituciones sociales para mantener o incrementar dicho control. Teniendo en cuenta la distinción que hace Giroux (1992:144) entre oposición y resistencia, los grupos oprimidos más bien tienen la opción de resistir participando activamente en intentos de cambiar el marco completo en el cual se basan las reglas básicas y sus premisas. Es en este sentido que la educación puede ser de liberación, emancipatoria, cuando rompe el ciclo de reproducción de la dominación (Janks e Ivenic 1992:306).

Es de esperar que el estado, a través del aparataje de funcionarios especializados en encontrar soluciones a los problemas *de los otros*, será reticente a ceder espacios de decisión que propicien la transmisión cultural e ideológica de los pueblos indígenas.

Sin embargo, el camino hacia una educación intercultural bilingüe pasa por superar su estrechez y por su ubicación en el ámbito de las comunidades y los pueblos indígenas, aceptando las distintas *educaciones* que en ellas existen y aceptando las diferencias. Para Janks e Ivenic (1992:318), superar esta estrechez requiere solidaridad grupal:

“Because top dogs rarely roll over and die without a fight, contestation is often more successful when a group of people, similarly disempowered, resist together”.

Por otra parte, el actual reconocimiento de “lo indígena” en espacios impensables hasta hace unos años en Latinoamérica como Universidades, Parlamentos, Ministerios, Organismos Internacionales favorece una posición más contestataria. Janks e Ivenic (1992:318) se refieren a este momento en la toma de *conciencia lingüística crítica*:

Inge Sichra
Seminario Regional de EIB
Instituto de Estudios Andinos ISLUGA
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
29-31 de mayo de 2002

When the socio-historical conditions are stacked more in their favour, people may sometimes feel confident and safe enough to challenge the conventions. They may not accept it when someone doesn't attempt to pronounce their name properly.⁴

No obstante, no podemos concluir sin afirmar que mientras perdure el desequilibrio sociopolítico y económico de los grupos étnicos frente a sectores sociales dominantes y mientras éstos sean quienes diseñen y ejecuten los programas educativos y se adjudiquen el derecho a responder a las necesidades de aprendizaje de los pueblos indígenas desde su visión e intereses, la educación intercultural bilingüe será, en el mejor de los casos, un diálogo de sordos, en el peor de los casos, un nuevo y sutil mecanismo de dominación.

Bibliografía

Barnach-Calbó, Ernesto, 1997, "La nueva Educación Indígena en Iberoamérica". **Revista Iberoamericana de Educación** Nr. 13, 13-33.

Bello, Alvaro y Marta Rangel, 2002, "La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe". **Revista de la CEPAL** 76.

Bordieu, Pierre, 1967, "Systems of Education and Systems of Thought". **International Social Science Journal** 19, 338-358.

Bordieu Pierre, 1991, **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press.

CSUTCB, 1991, **Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15**. La Paz: Centro Cultural Jayma.

Díaz-Couder, Ernesto, 1998, "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". **Revista Iberoamericana de Educación** Nr. 17, 11-30.

García Castaño, Javier, Rafael Pulido Moyano y Angel Montes del Castillo, 1999a, "La educación multicultural y el concepto de cultura", en: García Castaño y Granados Martínez (eds.), **Lecturas para educación intercultural**. Madrid: Trotta, 47-80.

García Castaño, Javier, Antolín Granados Martínez y María García-Cano Torrico, 1999b, "Racialismo en el curriculum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el curriculum oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza

⁴ El Seminario Regional de EIB de Iquique dio un lindo ejemplo de la no aceptación del nombre aimara mal pronunciado: el Sr. Pablo Bravo, representante del Programa Orígenes legado de Santiago para el evento, se refería durante su exposición a los aymará, acentuando la última sílaba, como se suele escuchar en la costa peruana y en Lima. Al cabo de su exposición, un participante le llamó la atención y le pidió que se acostumbre a decir aimara, ya que en aimara se acentúa la penúltima sílaba.

Inge Sichra
Seminario Regional de EIB
Instituto de Estudios Andinos ISLUGA
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
29-31 de mayo de 2002

y en los libros de texto de la educación primaria”, en: García Castaño y Granados Martínez (eds.), **Lecturas para educación intercultural**. Madrid: Trotta, 169-207.

Giroux, Henry, 1992, **Teoría y resistencia en educación**. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.

Green, Abadio, 1996, “Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas”. **II Congreso Latinoamericano de EIB del 11 al 15 de noviembre de 1996 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia**. Mimeo, 8 págs.

Gross, Christian, 2002, “Democracia, etnicidad y violencia: El embrollo colombiano” En Yamada y Degregori (Org.) **Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina**. JCAS Symposium Series 15, 129-146.

Howard-Malverde, Rosalyn y Andrew Canessa, 1995, “The School in the Quechua and Aymara Communities of Highland Bolivia”. **International Journal of Educational Development, Vol 15, Nr. 3**, Liverpool, 231-243.

Janks, Hilary y Roz Ivenic, “CLA and emancipatory discourse” en Norman Fairclough (ed.) **Critical Language Awareness**, Nueva York: Longman Publishing, 1992, 305-331.

López, Luis Enrique, 1998, “Literacidades y educación intercultural bilingüe en la subregión andina”, **Lengua y Literatura Mapuche** 8, 9-47.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper, 1999, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. **Revista Iberoamericana de Educación** Nr. 20, 17-85.

López, Luis Enrique, 2002, “La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?” En Yamada y Degregori (Org.) **Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina**. JCAS Symposium Series 15, 7-30.

Walsh, Catherine, 2000, “Políticas y significados conflictivos”. **Nueva Sociedad** 165, Caracas, 121-133.

Zambrano, Carlos, 2000, “Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad”. **Nueva Sociedad** 165, Caracas, 148-159.

Zizek, Slavoj, 1998, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en: **Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Barcelona: Paidós.

Inge Sichra
Seminario Regional de EIB
Instituto de Estudios Andinos ISLUGA
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
29-31 de mayo de 2002