



Alternativas en educación intercultural

El caso de América Latina: la educación
intercultural y bilingüe

Fidel Molina (ed.)

*sud
nord*

El centre de Cooperació Internacional de la Universitat de Lleida (CCI) neix l'any 1993 amb l'objectiu de sensibilitzar la comunitat universitària sobre la greu situació de desequilibri en les relacions nord-sud, tot fomentant valors de solidaritat basats en l'enriquiment mutu. Per aquests motius organitzen cursos, exposicions, brigades de cooperació, etc. i hem creat el primer Centre d'Informació i Documentació pel Desenvolupament (CIDD) de les Terres de Lleida.

Per tal d'afavorir l'aportació d'idees per al debat que ha de permetre trobar un model (o models) més just de relacions entre els pobles es va crear aquesta col·lecció "Sud-Nord". Els llibres són el resultat de la publicació, d'una banda, dels seminaris organitzats anualment entre el CCI i diferents departaments de la UdL i, d'altra banda, dels estudis de recerca finançats a través de les convocatòries del CCI.



El Centre de Cooperació Internacional de la Universitat de Lleida (CCI) nace en el año 1993 con el objetivo de sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la grave situación de desequilibrio en las relaciones norte-sur, fomentando valores de solidaridad basados en el enriquecimiento mutuo. Por ello organizamos cursos, exposiciones, brigadas de cooperación, etc., y hemos creado el primer Centre d'Informació i Documentació pel Desenvolupament (CIDD) de las tierras de Lleida.

Con el objetivo de facilitar la aportación de ideas para el debate que tiene que permitir encontrar un modelo (o modelos) más justo de relaciones entre los pueblos, se creó la presente colección denominada "Sud-Nord". Los libros son el resultado de la publicación, por un lado, de los seminarios organizados anualmente entre el CCI y diferentes departamentos de la UdL y, por otro lado, de los estudios de investigación financiados a través de las convocatorias del CCI.

ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El caso de América Latina :
La educación intercultural y bilingüe

Fidel Molina López
(ed.)

Madrid
Lima 2003

ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El caso de América Latina:
La educación intercultural y bilingüe

Fidel Molina Luque
(ed.)

deParís
Lleida 2008

Foto de la portada: *Escuela primaria de la población de Chan Calotmul, del municipio de Peto, Yucatán, en octubre de 2005. *

© Centre de Cooperació Internacional de la Universitat de Lleida

© *deParís* edicions, 2008

© **De los textos:** los autores

Fotografía de la portada: Jesús J. Lizama

Idea de portada: cat & cas

Diseño de la portada: Antoni Benavente

Impresión: INO Reproducciones, S.A.

ISBN: 978-84-935936-7-4

Depósito legal: Z-2905-2008

ÍNDICE

Presentación	8
Introducción	10
Lenguas, culturas y educación: panorama de la educación intercultural en América Latina <i>Matthias Abram</i>	14
La educación intercultural: alternativa al multiculturalismo y antídoto contra la discriminación ágrafa mundializada <i>Fidel Molina Luque</i>	38
Experiencias de educación intercultural en Cataluña <i>Xavier Besalú Costa</i>	75
La educación intercultural bilingüe en el Perú: Situación actual y desafíos <i>Lucy Ann Trapnell</i>	96
La educación intercultural bilingüe en México Un panorama desde Yucatán <i>Jesús José Lizama Quijano</i>	123
Itinerarios de la educación intercultural bilingüe en Argentina <i>José Alberto Yuni</i>	146

El bilingüismo en la construcción de la nación brasileña	
<i>Elías Nazareno</i>	173
Modelos, experiencias, políticas y propuestas de futuro	
<i>Maria Pascuala Toledo</i>	194
Educación intercultural bilingüe	
<i>Mariano Morocho Morocho</i>	231
Autores	249

Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural

El Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural (CCDR) es va crear l'any 2006, fruit del conveni de col·laboració entre l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament de la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Lleida, i la Universitat de Lleida per tal de millorar la qualitat de vida de les comunitats rurals del Sud.

El CCDR és una eina per aquelles entitats que treballen en el desenvolupament de les zones rurals del països del Sud. Fomenta el treball en xarxa, creant i enfortint les sinèrgies entre els diferents agents de la cooperació per al desenvolupament rural, treballant conjuntament en la formació de professionals, la recerca i la creació d'espais de debat i reflexió.

El CCDR promou iniciatives que contribueixin a aprofundir en les diferents àrees del coneixement del desenvolupament rural, facilitant la relació entre els investigadors i els agents de la cooperació per al desenvolupament rural. És en aquesta línia que es promou i es dona suport a la iniciativa presentada per diferents entitats i grups per aprofundir en la situació de l'Educació Intercultural Bilingüe, principalment en l'Amèrica Llatina i Europa.

No es pot pensar en un veritable procés de desenvolupament en l'àmbit rural sense tenir en consideració el foment de l'educació, així com el respecte i la promoció de la diversitat cultural i lingüística dels pobles i col·lectius, especialment en els països del Sud, on molts cops la cultura i la llengua local estant greument agredides per la presència d'altres de foranes. El respecte a aquesta diversitat ha de permetre una millor convivència i en conseqüència un millor desenvolupament adaptat a la realitat local.

Es per aquest fet que des de el Centre de Cooperació pel Desenvolupament Rural hem organitzat conjuntament amb altres entitats les I Jornades Internacionals sobre EIB i hem impulsat la creació d'una xarxa de recerca en aquest temes (RINEIB), coordinada pel Dr. Fidel Molina de la Universitat de Lleida i director del GESEC (Grup d'Estudis, Societat, Educació i Cultura).

Esperem que aquestes iniciatives continuïn donant fruits, com ara el llibre que teniu a les vostres mans i que us serveixin per comprendre millor l'EIB.

Josep Usall
Director CCDR

Centro de Cooperación para el Desarrollo Rural

El Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural (CCDR) se creó en el año 2006, fruto del convenio de colaboración entre la Agencia Catalana de Cooperación al desarrollo de la Generalitat de Catalunya, el Ayuntamiento de Lleida y la Universidad de Lleida, con el propósito de mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales del Sur.

El CCDR es una herramienta para las entidades que trabajan en el desarrollo de las zonas rurales de los países del Sur. Fomenta el trabajo en red , creando y fortaleciendo las sinergias entre los diferentes agentes de la cooperación para el desarrollo rural, trabajando conjuntamente en la formación de profesionales, la investigación, y la creación de espacios de debate y reflexión .

El CCDR promueve iniciativas que contribuyan a profundizar en las diferentes áreas del conocimiento del desarrollo rural, facilitando la relación entre los investigadores y los agentes de la cooperación para el desarrollo rural. Es en esta línea, que se promueve y se impulsa la iniciativa presentada por diferentes entidades y grupos cuyo objetivo principal es profundizar sobre la situación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), principalmente en América Latina y Europa.

No se puede pensar en un verdadero proceso de desarrollo en el ámbito rural, sin tener en cuenta el fomento de la educación, así como el respeto y la promoción de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos y colectivos, especialmente en los países del Sur, donde con frecuencia la cultura y la lengua local están gravemente agredidas por otras foraneas. El respeto hacia esta diversidad ha de permitir una mejor convivencia y en consecuencia, un mejor desarrollo adaptado a la realidad local.

Es por esta realidad, que desde el Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural hemos organizado conjuntamente con otras entidades las I Jornadas sobre EIB, así como hemos impulsado la creación de una red de investigación en estos temas : Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural (Bilingüe).

(RINEIB), coordinado por el Dr. Fidel Molina de la Universidad de Lleida y director del GESEC (Grupo de Estudios, Sociedad, Educación y Cultura).

Esperamos que estas iniciativas continúen dando frutos, con el libro que tenéis en vuestras manos y contribuir así a comprender mejor la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Josep Usall
Director CCDR

INTRODUCCIÓN

La cultura es la manera particular que tenemos los diferentes grupos humanos de adaptarnos al medio (físico y social) y dar respuesta a las necesidades de todo tipo. El ser humano como ser social vive y convive en diversos grupos culturales que dan esas diferentes respuestas. Por tanto la diversidad cultural es un hecho antropológico, sociológico e histórico que no se puede negar. Es más el reconocimiento de la diferencia cultural nos enriquece a todos, al tiempo que nos permite conocer y aprender alternativas, comparándolas críticamente unas y otros. Un elemento cultural por excelencia es la lengua, como diferentes soluciones a la comunicación humana, con una base común: la capacidad del lenguaje, esto es, la capacidad simbólica de comprender el mundo que nos rodea y el que imaginamos, sin necesidad de que todo de lo que estamos hablando se halle presente, y la capacidad de abstracción. Cada grupo social y cultural consensúa unas determinadas estrategias y unas determinadas formas para expresarse. Las lenguas y las culturas en general, deben ser respetadas y alentadas en su uso y desarrollo. La diversidad ecológica, la diversidad de ecosistemas y la diversidad de culturas renuevan el milagro de la vida, y la vida en la que Morin denomina como “patria Tierra”.

En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) participa de alguna manera, de un marco más general que es la Educación Intercultural. Ésta es la voluntad no sólo del reconocimiento de la diversidad cultural, sino de su mantenimiento mejorándolo con un diálogo crítico y comunicativo. La interculturalidad supera el mero relativismo cultural, el multiculturalismo que puede dar ocasión de conformación de ghettos o de incomunicación por unas partes y por otras; también es un antídoto contra el etnocentrismo y la asimilación que, de entrada, aboga por el chauvinismo de pensar que la cultura propia es la mejor, y que los demás deben abandonar todo lo que no sea de esta cultura central. La Educación Intercultural es el pilar básico en la lucha contra el racismo y la xenofobia, fomentando un espacio cultural de inclusión y respetuoso en la diversidad. Ha de ser eficaz y potente, y una educación de calidad. Ha de tener como objetivos fuertes, construir una identidad interna sólida y reconocer los bagajes existentes. Ha de potenciar al máximo la igualdad de oportunidades y promover la

relación, la cooperación y la convivencia. La Educación Intercultural ha de luchar contra el racismo y la xenofobia, fomentando una selección cultural inclusiva, representativa y más justa. Ha de ser una educación que se ocupe de la vertiente ética y emocional: una educación en valores. De hecho, se podrían señalar tres caminos diferentes y complementarios para fomentar la Educación Intercultural: la educación en valores (que ha de ser eficaz y evaluable), un modelo pedagógico que acompañe el proceso (con elementos didácticos y prácticas pedagógicas contrastadas) y enmarcarse en un proyecto cultural, en un currículum revisado para hacerlo más funcional, de todos y para todos.

Por lo mismo, la EIB es un intento –y una realidad- de posibilitar la convivencia de dos lenguas que finalmente acaban siendo propias del grupo, por diversas razones históricas, económicas, sociales, etc.... Y ello puede tener más aspectos positivos que negativos, en el aprendizaje, en la socialización, en definitiva en aspectos psicológicos, pedagógicos, sociológicos y antropológicos de las personas y de los grupos. Por un lado, nos debemos a la seguridad afectiva, identitaria de la familia y de la comunidad, pero por otro debemos abrirnos a la comunicación efectiva de horizontes más amplios que están más allá de los comunitarios.

En todo caso, las diversas experiencias de la EIB en América Latina y en Europa (porque son de las que trata este libro) nos permiten analizar la importancia de la cultura en aspectos de democratización, de igualdad de oportunidades y de justicia. Las diversas lenguas minoritarias continúan necesitando un reconocimiento y una promoción que las sitúe en el mismo plano de participación ciudadana y de igualdad de derechos que las lenguas y culturas dominantes. Ello incluye la necesidad de un modelo (o diversos modelos?) de educación intercultural bilingüe.

Sin embargo, la EIB en su puesta en práctica en diferentes contextos ha tenido y tiene resultados desiguales. Los puntos débiles de la práctica de la EIB tienen que ver mucho con las desigualdades socioeconómicas y laborales entre los profesores de educación formal de los diversos ministerios de educación y los educadores de escuelas bilingües en América Latina; y ello se encierra en un círculo vicioso en relación con una falta de profesionalización y/o preparación adecuada de buena parte del profesorado bilingüe en dichas comunidades. Todo ello

comporta una precarización de la educación bilingüe y, en ocasiones, en la vulneración de los derechos de los niños y niñas a recibir una educación de calidad. De alguna manera, falta una visión más general del alcance de la EIB. Los índices de pobreza, discriminación, falta de reconocimiento de las comunidades étnicas continúan siendo tan elevados que obligan a un análisis pormenorizado de la efectividad o no de la EIB. Los modelos de EIB han surgido de las luchas, demandas, posicionamientos, esfuerzos y trabajo de las comunidades étnicas, nacionales y lingüísticas en su larga lucha de reconocimiento, del derecho a la promoción y a la participación ciudadana, de la firme voluntad de reivindicación de la pervivencia de una lengua y por tanto de una cultura, y una cosmovisión o forma de pensar y entender el mundo.

No se puede entender la educación en la interculturalidad como un tipo de educación circunscrita a unas áreas, comunidades, escuelas o *currícula* determinados; sino que debe tener una orientación global que incluya a toda la sociedad, a todas las escuelas, a los diversos *currícula*, a la educación formal y a la educación social. Educar es formar individuos en diversidad para una sociedad más democrática y participativa. Por tanto, es obligado el reconocimiento pleno y la igualdad efectiva construida entre todos y para todos. La presencia de la EIB es un factor de desarrollo en las comunidades rurales de Latinoamérica. Partiendo de este principio, la cooperación internacional ha de seguir trabajando en este sentido, apoyando, promocionando y acompañando los esfuerzos de estas comunidades, aprehendiendo y divulgando la importancia de la EIB.

Estas y otras ideas son las que vamos a ir encontrándonos a lo largo de los diferentes capítulos de este libro que trata de dar una visión poliédrica y plural de la Educación Intercultural y de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y en Europa.

Entre los diversos capítulos del libro se nos presentan cuestiones fundamentales de la Educación Intercultural en nuestros días, aportando una nueva conceptualización como es la “discriminación ágrafa” para reflexionar e intentar comprender las tensiones entre la globalización y la comunidad, entre lo global y lo local. En un segundo capítulo se describe un panorama muy completo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina y Europa, en el marco plural de la diversidad de lenguas, culturas y su implicación en la educación.

También se nos presentan estudios de casos que nos dibujan de manera muy precisa y sólida la situación de la EIB y la educación en general, en países como Argentina, Perú, Guatemala, Ecuador, Brasil y México, y de educación intercultural en Cataluña. También se realizan diferentes análisis entorno a la discusión internacional sobre la Educación Intercultural, en general, y la Educación Intercultural Bilingüe, en particular; proyectando las posibilidades y las perspectivas de futuro que se atisban a partir del contexto actual.

En definitiva, el libro surge, en parte, de los debates e intercambios realizados en las Ias Jornadas Internacionales sobre EIB celebradas en Lleida. En este sentido, cabe agradecer al CCDR su apoyo para la realización de dichas jornadas y la puesta en marcha de la red RINEIB, así como que el mismo libro vea la luz, para consolidar lo trabajado a lo largo de dichas jornadas y posibilitar la divulgación de los debates y aportaciones llevadas a cabo. El libro refleja la propia diversidad e interdisciplinariedad del grupo de investigación y del complejo mundo de la educación, desde ámbitos como la sociología, la psicología, la pedagogía, la antropología social y el trabajo social. De una manera transdisciplinar y poliédrica, diversa y múltiple, nos podemos acercar mejor a la educación intercultural.

Fidel Molina Luque

LENGUAS, CULTURAS Y EDUCACIÓN: PANORAMA BILINGÜE INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA.

Matthias L. Abram

La mayoría de los seis mil millones de ciudadanos que habitamos esta tierra somos bilingües o multilingües y manejamos más de un idioma y más de una cultura. En el interior de las comunidades lingüísticas hay normalmente una mayoría de gente que es diglósica, es decir, que habla dialecto y que, además, maneja la variedad académica oficial.

Asimismo, en muchas áreas del globo crece el número de padres que estiman conveniente para sus hijos que éstos aprendan, desde muy temprano, las lenguas que se perfilan como las lenguas del futuro: inglés y mandarín. Son innumerables las escuelas y los colegios bilingües —junto con el inglés— en todas las ciudades de América Latina.

Un poco de historia

Hablar o dominar más de una lengua siempre ha sido una de las competencias básicas de la comunicación entre humanos. Poblaciones fronterizas, prisioneros de guerra, soldados, mercaderes y viajeros han sido los más expuestos a otros idiomas, y los han aprendido, hablado y difundido. Las elites religiosas y, muchas veces también, las políticas se servían de formas arcaicas de la lengua o de otras lenguas como lenguas sagradas y en muchas partes ciertas lenguas foráneas de mayor prestigio servían como lengua de la clase culta. Este es el caso del francés, que se hablaba en toda Europa en las cortes y en los círculos cultos durante todo el siglo XVIII. La Iglesia católica ha mantenido el latín hasta hace muy poco y el budismo malayana se sirve del palín como lengua sagrada.

El bilingüismo es, pues, un fenómeno antiguo y muchas veces indispensable para la convivencia de grupos diversos en la misma región. Asia y África, con una mayor riqueza de lenguas, tienen una población multilingüe y el hecho de comunicarse en varias lenguas es la normalidad.

Esto vale para la comunicación oral.

La escritura tiene una historia diferente. Desde que contamos con un alfabeto simplificado en el que cada grafía significa un fonema y vuelve fácil el proceso de fijar por escrito las palabras, el escribir ha sido oficio de pocos. Muchas veces se escriben formas arcaicas de las lenguas habladas, o lenguas distintas de la hablada. El pueblo no lee ni escribe. Hay que acordarse de que en los países europeos la generalización de la escuela es cosa del siglo XIX; en muchos lugares las mujeres son alfabetizadas a partir del siglo XX. En América Latina, la generalización de la escuela básica para varones viene con la independencia; aquí también las mujeres deben esperar un siglo más.

Los que hablamos más de una lengua somos mayoría en el mundo: el ciudadano monolingüe, en un contexto monolingüe y monocultural, ya está en extinción.

Sorprende, por ende, ver que el bilingüismo ha tardado tanto en entrar en la educación pública y en permeabilizar todo el sistema educativo. Las cuestiones de lengua propia y ajena siempre están cargadas de emociones y sigue existiendo en nuestras mentes una tácita jerarquización de las lenguas según la cual algunas tienen gran prestigio y otras, ninguno.

Es así que para la escuela se reservaron las lenguas de prestigio y las otras, tachadas de vernáculas, se quedaron para la comunicación oral.

En América Latina, este es el caso de las 500/600 lenguas amerindias que todavía se están hablando y de las cuales sólo algunas han logrado entrar en las aulas para servir de lengua de enseñanza/aprendizaje. Es el caso de las lenguas con mayor número de hablantes, como es el grupo de las que cuentan con más de un millón, que son el nahua, el maya quiché, el quichua y el quechua, el aimará y tal vez el cachiquel y mam de Guatemala. Para las 100 lenguas en peligro que tienen menos de mil hablantes, la educación bilingüe es un esfuerzo que lastimosamente no todos los actores quieren asumir.

La historia reciente

Ha habido múltiples ensayos de educación bilingüe (a veces trilingüe, usando todavía el latín) por parte de los misioneros y curas de pueblo, desde la colonia.

Sin embargo, a partir del siglo XVIII se nota un cambio de política y la presencia de niños traductores (se prefería a niños ciegos), a su vez llamados "lenguas", que traducen los sermones de los curas a la lengua de los feligreses. Desaparecen también, en las notarías, los textos en lengua indígena, que antes eran lo normal. El golpe mortal a la existencia semioficial del quechua (y de otras lenguas indígenas) junto con el castellano en los Andes lo asesta la ideología emancipadora de la independencia: el desarrollo de una educación democrática y generalizada se da exclusivamente en castellano.

Con el redescubrimiento de los indios por el arte —el indigenismo en la pintura y la literatura se difunden desde los años veinte por toda América— y el establecimiento del Instituto Indigenista Americano, primero en México y después en todos los países, empieza un renovado interés antropológico y etnográfico frente al indio, a su historia y a su vida. Sigue la ola de registros de etnomúsica, del folclore y de la literatura oral.

Es a partir de los años cincuenta cuando se multiplican los ensayos de misioneros, sobre todo los del Instituto Lingüístico de Verano, de usar la lengua indígena para una alfabetización más eficiente de los niños. En los años setenta, después del Concilio Vaticano II y las reformas en la Iglesia católica, empieza una nueva era de uso de las lenguas indígenas en la educación popular por parte de catequistas, monjas y curas de pueblo, cuyo representante tal vez más emblemático es monseñor Leónidas Proaño de Riobamba¹.

Uno de los primeros programas planificados y monitoreados científicamente en los Andes es el programa de EB de Puno, que empezó en el año 1975². Produjo todo un universo de currícula, materiales en tres lenguas (aimará, quechua y castellano como segunda lengua) y ensayos teóricos sobre EIB, y sentó las bases para la formación inicial de maestros bilingües. Logró, en diez años, cubrir todas las materias de los seis grados de la educación primaria con los textos para los

1. Leónidas Proaño, obispo de Riobamba, Ecuador. Fundó las Radioescuelas y una red de capacitaciones y formaciones de promotores indígenas, sobre todo en la provincia de Chimborazo. Predicó en quichua y él y su equipo hicieron amplio uso del idioma indígena en todas sus actividades.

2. Ver JUNG, Ingrid (1992): "La historia y las bases del proyecto bilingüe de PUNO", en Conflicto cultural y educación. Quito: Abya Yala.

niños y las guías para el maestro. El modelo Puno sirvió de padrino para muchos otros proyectos de EBI; así para el PEBI de Ecuador que inició en 1985 y el PEMBI de Quetzaltenango que inició en 1995.

En estos años, las organizaciones indígenas fortalecidas trataron, en muchas regiones de la Amazonia, de sustituir al ILV en las aulas por promotores o maestros (formados por el mismo Instituto), al mismo tiempo que se hacía presión para que saliera el malhadado ILV de los países andinos.

Una iniciativa de la organización indígena de la Amazonia Peruana AIDSESP, apoyada por la Cooperación Internacional, fue la organización de la formación inicial de maestros de primaria para 10 pueblos amazónicos. Esta formación sigue existiendo en Iquitos con el nombre de FORMABIAB. Sus experiencias también han servido a muchos otros programas de formación inicial de maestros bilingües.

En la última década, los proyectos se han vuelto programas y están, en la mayoría de los casos, integrados al sistema general de educación, con más o menos autonomía, según los países.

El contexto político

En Bolivia y Ecuador hay asambleas constituyentes que están reformando el Estado. En Bolivia, los Consejos de los Pueblos Originarios, y en Ecuador, la Confederación de Nacionalidades Indígenas CONAIE y la Federación de Indígenas Evangélicos FEINE, apoyan una agenda de EBI reformada. Bolivia tiene, además, el borrador de una nueva ley de educación en el Congreso. Tras una primera fase de sospechas frente a la EIB, el gobierno de Evo Morales parece haber entendido las ventajas de este modelo de educación. Pero la Constituyente está paralizada.

En Perú, aparece fortalecida la Asociación de Maestros de EIB (ANAMBI), que participa en la Plataforma de Organizaciones Indígenas. Sin embargo, las prioridades del actual gobierno son otras. Aún así, la EIB tiene un presupuesto más amplio que en años anteriores.

En Argentina, aparece, en la nueva ley de educación de finales de 2006, por primera vez la EIB como parte del sistema educativo. La Organización Nacional Indígena de la Argentina, ONIA, tuvo su parte en la preparación de dicha ley. Actualmente, un crédito del BM financia la EIB con 5 millones de dólares.

La Organización Nacional Indígena, ONIC, de Colombia presiona para la aplicación de los derechos en educación bilingüe, sancionados por la Constitución. Lo mismo hace, a nivel regional, el Consejo Indígena del Cauca, CRIC. El Gobierno les ha conferido a los pueblos indígenas el estatus de municipios, los que en el interior de la descentralización del Estado tienen cierta autonomía y cuentan con contribuciones del gobierno central.

En Chile, las organizaciones indígenas cuentan con una entidad estatal de desarrollo indígena, CONADI, que es dirigida por profesionales indígenas y que se ocupa de EIB. El programa ORÍGENES, financiado por el BID, prevé la ampliación de la EIB y la producción de materiales en las lenguas indígenas.

En Iquique funciona, desde hace cinco promociones, una formación universitaria de maestros aimaras bilingües.

En América Central, la EIB está presente, pero su fuerza varía según los países. En Honduras, los ocho pueblos mantienen una unidad precaria. Existe un programa en el MINEDUC (PRONEA) que está elaborando textos para EIB en las 8 lenguas. La Universidad Pedagógica Nacional impulsa establecer una licenciatura en EIB con apoyo de la Cooperación Finlandesa. Actualmente, se encuentra en el Congreso una nueva ley que se refiere a los pueblos indígenas.

En Nicaragua, sigue la EIB en los pueblos misquito, sumo-mayangna y creol.

La Universidad de la Costa Atlántica, URACCAN, tiene grados en el tema. No obstante, el último huracán (en septiembre de 2007) dejó destrozada la Región Autónoma Norte: 300 de los 400 pueblos están completamente destrozados; no hay escuelas ni Universidad.

En Guatemala, ha habido un desmoronamiento lento de la EIB. En las escuelas públicas es raro encontrar un tercer grado bilingüe. A pesar de las muchas nue-

vas plazas para maestros bilingües (6.000 en los últimos 4 años) y pese al discurso oficial, la EIB se ha reducido a un bilingüismo de transición. Sin embargo, casi todas las universidades ofrecen grados y diplomas en EIB. Siguen algunas escuelas en manos de las comunidades mayas y siguen las escuelas secundarias mayas asociadas en ACEM. En general, se puede apreciar un alto potencial de profesionales y de interés en el tema. La nueva Administración del presidente Colom³ promete fortalecer también la dirección general de EBI. Existe un currículo nacional para la formación inicial de maestros en EIB que se estudia en cuatro años. No fue posible, por las protestas y la oposición enardecida del magisterio, pasar la formación magisterial al nivel universitario.

Aparece debilitado también el Consejo de Educación Maya, CNEM, quien por mandato de los acuerdos de paz tendría que dirigir la educación de los pueblos mayas.

En contados casos la EIB ha llegado a la educación básica y a la secundaria. Este ámbito, sin embargo, queda por construir.

Más presencia logra actualmente en la Universidad y surgen las universidades indígenas, que, junto con los contenidos de las culturas indígenas, tratan de usar las lenguas en la enseñanza.

Los ingredientes de la EBI

Muchas veces es una preocupación de poblaciones de emigrantes o de poblaciones pobres rurales que sus hijos aprendan rápidamente la lengua dominante, como lo es el caso de muchos emigrantes latinos en EEUU y de muchos campesinos indígenas a lo largo de los Andes y en Centroamérica. Los padres piensan que les hacen un favor a sus hijos y les hablan sólo en castellano, por supuesto un castellano regional, pobre, que ellos mismos hablan como segunda lengua, muchas veces sólo parcialmente adquirido. A los hijos les queda al menos un dominio pasivo de la lengua y entienden a sus abuelos, pero no aprenden su idioma tradicional ni el castellano suficientemente bien. Este hecho favor se vuelve un impedimento mayor para muchos niños y niñas. Poblaciones más asentadas, más instruidas y con identidad más fuerte a su vez ven como la cosa

³. Álvaro Colom, de la Unión Nacional de la Esperanza, elegido el 4 de noviembre 2007.

más natural del mundo que sus hijos se eduquen en los dos idiomas: en el propio y en el oficial o dominante.

Desde los ensayos pioneros de algunos misioneros y curas de almas —como acabamos de esbozar— pasando por el Instituto Lingüístico de Verano de mala fama y las experimentaciones que hicieron pueblos indígenas en primera persona —como las escuelas comunitarias mayas o las escuelas del Consejo Indígena del Cauca, CRIC—, la EIB ha llegado a los ministerios de educación y se ha instalado en los sistemas educativos de muchos países como unidad subordinada primero y como dirección general después. Está codificada en las cartas constitucionales y consta en las leyes de educación; en algunos países con más claridad y clarividencia, en otros menos, pero está.

Muchas lenguas indígenas, sobre todo las de los altiplanos y de mayor difusión, vivieron una historia de contacto y conflicto de 500 años con el castellano. Es obvio que llevan las marcas de esta cercanía y competitividad. Muchas fueron escritas desde las primeras décadas del siglo XVI con alfabetos latinos, a veces adaptados por los frailes autores de gramáticas, vocabularios, artes de la lengua y calepinos. En los años sesenta-setenta del siglo XX hubo un proceso de dotación de las lenguas con alfabetos consensuados, a veces con graves problemas de entendimiento entre población católica y protestante, visto que los institutos bíblicos de estos últimos preferían alfabetos semifonéticos y los usaban en la traducción de la Biblia.

Hubo, en algunos casos, Academias de la Lengua (es el caso de Guatemala y de Perú) que empezaron a vigilar el desarrollo y los procesos de adaptación acelerados que se daban en las comunidades con más comunicación con la sociedad mestiza. Hubo ensayos internacionales para la armonización y normalización lingüística de algunas lenguas (Santa Cruz de la Sierra 1996, para el quechua/quichua).

En todo caso, la lengua estaba presente en el aula y aparecían los primeros textos impresos para los niños.

El segundo ingrediente. La cultura tarda un poco más en manifestarse y en inspirar a la EBI en todos los sentidos. A pesar de disponer de textos en casi todas las lenguas, es poca la producción literaria de las jóvenes generaciones indígenas y muchos, aun siendo maestros, siguen analfabetas en su idioma materno.

La muy mentada sistematización de la sabiduría ancestral, de los conocimientos, los saberes y las tradiciones, la ciencia y la tecnología y la tradición oral proceden muy lentamente. Muchas veces no hay material suficiente para alimentar los textos de los grados superiores de primaria, por no hablar de secundaria. Rige todavía un concepto de cultura folclorizada, como si las culturas consistiesen en bailes y se manifestasen sobre todo por trajes y tejidos.

Y este es uno de los mayores problemas: en muchos lugares, la EIB no pasa del primero o segundo grado o llega, a duras penas, al tercero. Guatemala, por ejemplo, está en peligro de convertirse otra vez, como al principio, en una EBI de transición, usando la lengua de los niños para una más rápida castellanización.

El tercer ingrediente. Después de la lengua y la cultura, viene la reforma pedagógica. Huelga decir que en la EBI nada tiene que ver los modos autoritarios y rígidos de la tradición escolar latinoamericana, sino que esta necesita de las mejores lecciones aprendidas de la Pedagogía de la Reforma para poder desarrollar sus cualidades. Todavía estamos lejos de lograr esta revolución. Estamos peleando con maestros muchas veces mal e insuficientemente formados que simplemente, en su vida, no han podido presenciar una clase moderna y alegre en ninguna escuela y que reproducen los modos de enseñanza sufridos en carne propia. Aun así, siguen aumentando las clases agradables e útiles para los niños y lo que suele ser privilegio de las numerosas escuelas Montessori y colegios Piaget en los barrios altos de las ciudades entra con la EBI a las aulas rurales.

“A más de treinta años de experiencia en este campo, no cabe duda que es menester dejar atrás el bilingüismo de transición temprana, por el cual el país optó, para tomar en cuenta los avances pedagógicos y científicos en materia de bilingüismo escolar, que dan cuenta de que dos o tres años de escolaridad bilingüe resultan insuficientes para asegurar el éxito escolar de los educandos hablantes de un idioma distinto al que el sistema educativo utiliza de manera preferente. Hoy se sabe que es necesario continuar con una escolaridad bilingüe durante al menos siete u ocho años continuos de bilingüismo efectivo para que los educandos logren afianzar el conocimiento y manejo de sus dos lenguas, y para que estas competencias lingüísticas redunden no sólo en un mayor y mejor aprendizaje en general, sino también para que posibiliten el aprendizaje de un

tercer y un cuarto idioma. Lecciones como estas nos permiten avizorar tiempos mejores en los cuales sobre la base de un idioma indígena y del castellano se añadan hoy otras lenguas internacionales, como el inglés y el francés. Sobre lo que también debemos tomar conciencia es que un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo que, incluso, trascienda la educación primaria, contribuirá a una autoestima incrementada, base para que los educandos indígenas..., con seguridad en sí mismos, contribuyan activamente al desarrollo económico y social de su país.”⁴

Los modelos

Existen varios modelos de organización de la EIB en un Estado. Lo que más vemos es la organización en el interior del sistema educativo, constituyendo la EIB una rama o una modalidad del sistema. Hemos visto unidades de EIB integradas a la Unidad de Escuela Primaria y últimamente y más frecuentemente direcciones generales de EIB en el interior de los ministerios de Educación. Se pueden llamar de EIB, de etnoeducación (Colombia), de educación de los pueblos originarios (Bolivia), etc.

En algunos países se han nombrado viceministros de EIB (Guatemala, Ecuador, Bolivia).

En Ecuador se ha establecido un sistema paralelo que se llama bilingüe, pasando el anterior a llamarse hispano. En cada una de las 16 provincias con población indígena existe una Dirección Provincial Indígena de Educación, junto a la Dirección Hispana.

Este sistema paralelo está intrínsecamente ligado a las organizaciones indígenas, que proponen, al ministro de Educación, la terna para director general. Los directores provinciales son nombrados por éste, previo acuerdo con las organizaciones provinciales.

4. LÓPEZ, L.E.; ABRAM, M. (2007): Documento para el III FORO Interagencial sobre EBI. Plataforma para la EBI en Guatemala, Panajachel, 8-10.

Hubo críticas a la organización de la educación según las divisiones territoriales republicanas, muchas veces hechas sin tomar en cuenta territorios integrales de pueblos. Surge así la idea de organizar la educación indígena según pueblos o comunidades lingüísticas. Un ejemplo serían tal vez los guaraníes de Bolivia, que tienen un sistema educativo que depende del Consejo General del pueblo guaraní.

Sigue habiendo dependencias y muchas veces la última palabra no la tienen los funcionarios indígenas, sino los otros. No en todos los casos las organizaciones cumplen un papel decisivo: falta mucho por hacer.

En Colombia se mantuvo muchos años un modelo llamado etnoeducación, con participación de los pueblos. El ejemplo del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, es aleccionador acerca de la independencia de una educación indígena, llevada a cabo por promotores de la comunidad y acerca del momento, cuando este modelo ya no satisface las exigencias de las familias y de los propios jóvenes⁵.

Están las escuelas mayas en Guatemala, generadas en las mismas comunidades. Trabajaban con promotores comunitarios cuando todavía no había maestros formados de la misma comunidad lingüística. Hoy en día siguen más o menos el currículo del Estado.

Los modelos técnicos

EBI de transición: se usa el idioma materno o más hablado por los niños para el proceso de alfabetización. Una vez logradas las competencias de lectura y escritura, éstas son transferidas al castellano (o a la lengua oficial o dominante) y la lengua primera de los niños queda atrás.

EBI de mantenimiento y desarrollo: en este modelo las dos lenguas y las dos culturas entran en diálogo y se mantienen durante toda la primaria como asignaturas y lenguas de enseñanza (enseñar la lengua y en la lengua).

⁵. Ver al respecto CRIC (2004): ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una escuela propia. Popayán.

EBI de reintroducción del idioma: el idioma indígena, ya no hablado por los jóvenes, es rescatado e introducido por los ancianos, sabedores de ello, conjuntamente con contenidos culturales de la etnia.

EBI con la lengua indígena de segunda lengua: la lengua vive aún, pero no es hablada por los jóvenes, que muchas veces, sin embargo, mantienen un conocimiento pasivo de ella. Entra gradualmente y se trata de ligarla con contenidos de la cultura. Domina el castellano.

Educación indígena (maya, guaraní...): el castellano es asignatura como lengua extranjera. El énfasis del currículo está en los contenidos y en la cosmovisión y espiritualidad indígenas.

Educación bicultural bilingüe: se mueve en dos culturas y usa dos lenguas.

Lo que no se logró

No se ha logrado hacer de la EIB una escuela comunitaria, convirtiéndola, como era el sueño, en un centro de educación para toda la comunidad y establecer un aprendizaje/enseñanza entre las generaciones. Lastimosamente, muchas escuelas cierran al mediodía o poco después y vuelven a abrirse el día siguiente, aunque ello no siempre está asegurado. El ausentismo en las escuelas rurales andinas y centroamericanas es proverbial y nunca se llega a los 200 días o mil horas de clase por año, que generalmente son vistos como tiempo mínimo para llegar a producir procesos de aprendizaje, asimilación y producción de conocimientos y rendimientos según los estándares establecidos.

No se ha logrado, en todas partes, establecer un currículo adaptado, pertinente, creado por la comunidad educativa, que refleje los ejes de educación consensuados entre los varios actores. Los niños todavía aprenden cosas poco útiles para su vida y todavía no aprenden las cosas esenciales que podrían darles más chances en su futura vida profesional.

En muchas regiones, los padres ya no están seguros de poder transmitir a la joven generación el acervo cultural completo. A veces ven en la escuela un potencial aliado para lograr esta tarea vital para la cultura: transmitir la tradición,

de modo que los jóvenes no sólo la reciban sino que decidan vivir con ella, asumiendo los valores implícitos y reinterpretando los contenidos para mantenerlos vivos. Este reto es un chance único para la escuela: nunca como antes puede cambiar su papel de agencia de socialización de la sociedad dominante a un papel de apoyo a las sociedades indígenas en el difícil proceso de definir caminos en un mundo cambiante a velocidades hasta aquí nunca vistas.

Pero hay otra parte de padres y madres que no les enseñan a los jóvenes indígenas su lengua ancestral, pensando que, con esta privación, les hacen un gran favor. Les están hablando en castellano, ellos, hablantes del castellano como segunda lengua o de una variante regional muy interferida por la lengua indígena ocultada y poseedores, muchas veces, de un vocabulario restringido.

Los niños no aprenden su propia lengua, sino un castellano pobre, lo que muchas veces quiere decir que no adquieren en temprana edad ningún código completo en ninguna de las lenguas disponibles. Mantienen, sin embargo, un conocimiento pasivo de la lengua indígena y pueden así comunicarse con los abuelos. En la generación que sigue la lengua ya tiende a extinguirse.

A su vez, la enseñanza del castellano como segunda lengua no ha tenido la atención debida. Esta didáctica estratégica no es patrimonio de todos los maestros bilingües⁶. En muchos casos, sería deseable que maestros ladino/mestizos se hagan cargo de la enseñanza del castellano como segunda, o, en los casos donde sea necesario, como primera lengua.

Los estados latinoamericanos (tal vez con la excepción de Bolivia) siempre se han concebido a sí mismos como estados monolingües. Una de las consecuencias es el menor prestigio de las lenguas indígenas y su ausencia en la educación. Sin embargo, ha sido y sigue siendo mala la calidad de la enseñanza del castellano en escuelas de población indígena. Como la lengua es también instrumento de repartición de estatus social, el pobre conocimiento del castellano por parte de muchos indígenas es de por sí un impedimento de movilización social. Visto así, la poca calidad de la enseñanza del castellano en la escuela rural indígena es otra faceta de la discriminación ejercida por el Estado frente a la población indígena.

⁶. Ver los artículos en JUNG, I.; LÓPEZ, L.E (2003): Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. PROEIB ANDES, InWent. Madrid: Morata.

“Siendo el derecho a la educación universalmente reconocido, los pueblos indígenas aún no lo disfrutaban en su plenitud. El relator especial invitó a los gobiernos a preparar programas, en estrecha colaboración con las comunidades indígenas, para la capacitación de un número adecuado de maestros en educación bilingüe e intercultural durante el segundo decenio de los pueblos indígenas.” Así el relator especial de Naciones Unidas refleja en su informe del 26 de enero 2006 los vacíos y los cuellos de botella que la EBI está todavía viviendo en América Latina⁷.

Logros⁸

La EBI es una escuela emancipadora. Valora culturas y lenguas de menos prestigio y/o muchas veces discriminadas y las pone frente al mayor prestigio de las lenguas y culturas oficiales. Lleva el alumno/a a un camino de autoestima e identidad, proporcionando un mayor y más profundo conocimiento de lo propio y abriendo el acceso a lo otro. Enseña mejor el castellano en una metodología de segunda lengua, con mejores resultados. Enseña mejor una tercera y cuarta lengua, teniendo los niños bilingües nociones de metalenguaje, implícitas en su manejo de dos códigos lingüísticos.

Tiene también impacto en el papel de la mujer indígena. Como las niñas indígenas se quedan más tiempo en la escuela bilingüe (en Ecuador, por ejemplo, ya no hay diferencias significativas entre escolarización de varones y mujeres), las niñas tienen acceso a la Universidad y a empleos cualificados. Se reflexiona sobre las relaciones entre etnia, género y educación. Todo ello conlleva una mayor autoestima de la joven mujer indígena.

Una de las lecciones aprendidas es que no podemos aplicar un modelo rígido. Sigue el modelo de mantenimiento y desarrollo que quiere usar las dos lenguas como lenguas de aprendizaje en el aula, durante toda la primaria y en el básico.

7. Rodolfo Stavenhagen, relator especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas a la Comisión de Derechos Humanos del Consejo Económico y Social.

8. Ver LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang (2002): La educación intercultural bilingüe en América Latina, balance y perspectivas, GTZ, SL.

Pero hay que diversificar la oferta. Siempre más niños entran a la escuela con algún conocimiento del castellano. Siempre más comunidades tienen el castellano como lengua de mayor uso y la lengua indígena pasa a ser segunda lengua. Y crecen los ejemplos de pueblos que han perdido su lengua en décadas pasadas y tratan de rescatarla ahora.

También crecen las aulas mixtas entre niños indígenas y ladinos/mestizos, donde la lengua principal pasa a ser el castellano.

Lo que aprendemos de los campeones de PISA⁹, los finlandeses, es que entre los factores determinantes está el currículo individualizado para cada uno de los niños. Esto es una posible solución en las aulas heterogéneas. El concepto de lengua materna precisa de una revisión; muchas veces tendremos que hablar de la lengua más usada, mayoritariamente usada o tal vez de la lengua de socialización.

A pesar de todo ello se puede afirmar que el aporte de la EBI a la discusión pedagógica y a la pedagogía latinoamericana ha sido importantísimo. Ha puesto en la agenda algunos problemas cruciales que en parte, tal vez, no hayan estado ausentes pero que eran tratados con poco interés, como son la didáctica de las lenguas, la interculturalidad y la pertinencia del currículo como la autonomía de la escuela, entre otros. El enfoque de la educación desde los derechos de los niños que fue oficializado como punto de vista de los ministros de Educación en la Conferencia de Buenos Aires en 2007 tiene su antecedente en las reivindicaciones de sus derechos por parte de los pueblos indígenas.

Interculturalidad¹⁰

Los pueblos indígenas no se han mostrado completamente satisfechos con la EBI de los últimos años.

⁹. Programme for International Student Assessment, pruebas en lectura comprensiva, ciencia y matemática administradas a alumnos al final de la escuela obligatoria (15 años) para evaluar las competencias básicas necesarias para una plena participación en la sociedad en los países OECD. www.PISA.oecd.org

¹⁰. La literatura acerca de la interculturalidad es enorme. Quiero señalar aquí un texto entre los muchos que hay: GARCÍA CASTAÑO, Javier; GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín (1999): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

En muchas regiones se insiste en la educación indígena (maya, quechua, aimará) como en un ulterior paso a darse en dirección a la educación que los pueblos anhelan. En esta reivindicación se expresa, a mi modo de ver, la apreciación de parte de los padres de familia y de las sociedades indígenas de que la escuela tiene todavía rasgos alienantes, no pertinentes a las culturas propias. Puede influir en ello el divario generacional: los jóvenes salen de las escuelas bilingües más conscientes, más autónomos y más instruidos, y sobrepasan de lejos a los adultos en lo que a las técnicas culturales del leer y escribir se refiere; también respecto al manejo de la otra cultura y a la interacción con sus integrantes.

Por otro lado, se ve el resultado del proceso que muchos otros padres quieren acelerar a través de su oposición a la EBI en el sentido de eliminar a la lengua propia: más que los niños bilingües, los niños indígenas de educación monolingüe en castellano se alejan de los modelos tradicionales de las comunidades y buscan caminos a parte, incluyendo todo lo que puede ser la promesa y la tentación de la sociedad urbana blanco/mestiza de los Andes y de Centroamérica.

Los dos casos implican un receso de la interculturalidad: lo que se había concebido como una escuela de interacción entre diversos, ahora tiende a revertirse en el primer caso en una escuela de afirmación de lo propio y de iguales, tal vez porque lo propio no ha estado suficientemente presente, y, en el otro caso, en una escuela de asimilación.

Soplan vientos de un cierto neofundamentalismo maya, pero otras regiones no están exentas de este desarrollo. Sin embargo, hay que abrir los ojos frente a las verdades: la interculturalidad de la EBI había sido, hasta la fecha, más una práctica de principios y conceptos, no tanto una realidad. Han sido pocas las escuelas EBI que estaban mezcladas verdaderamente y donde niños y niñas de diferentes idiomas se encontraban para aprender juntos. Más se ha dado en sentido intraétnico que intercultural: podía haber niños quichés con niñas tzutujiles, pero no con niños ladino/mestizos. Si interculturalidad es la interacción entre culturalmente diversos, en plan de igualdad de derechos y oportunidades, entonces queda todavía mucho por construir.

Hay otro desarrollo que viene sobre todo desde la parte mestizo/ladina. Se acepta la idea de una interculturalidad para todos y se trata de marginar a la EIB y a

la educación indígena —ésta última como una afirmación casi fundamentalista. Se preconiza interculturalidad para todos sin que este concepto tenga mayor contenido más allá de una muy general visión de las culturas indígenas y se afirma que la EIB ya queda estrecha y obsoleta.

Aquí está el reto de toda la cuestión: si se sale de una percepción puramente étnica de la sociedad y se tiene una visión de una sociedad futura, donde todos conviven en vez de puramente coexistir, las condiciones para llegar allí implican que cada uno pueda valorar lo suyo y practicar lo propio. Desde esta base se encuentra con el otro y comunica y comparte. La meta no es una sociedad de nuevos mestizos; todos mezclados en un sincretismo general, no; la meta es la convivencia constructiva y creativa de los diferentes.

En todo caso, vale la pena preguntarse, ¿cuál será la cultura común que compartirán los jóvenes de un mismo país? Y como se trata de la escuela: ¿cuáles son los campos del saber que hay que transmitir a la joven generación?

¿Obstaculiza la diversidad cultural el establecimiento de una cultura común?

O ¿cuáles son las interrelaciones entre cultura común y diversidad cultural?

La función socializadora de la escuela debe garantizar una convivencia pacífica de las diferencias que, obviamente, no sólo son culturales, sino también, o sobre todo, sociales.

Hace falta, pues, la declinación de las diferencias sociales con las diferencias culturales, para lo cual la escuela de hoy precisa nuevas políticas y nuevos conceptos, visto que está concebida con enfoque de uniformidad y con la ficción de la igualdad de todos y que se concibe como homogeneizadora.

Bilingüismo social

En muy pocos lugares de la América indígena se logró establecer un bilingüismo real social. Hay regiones donde el idioma indígena es oficializado junto al castellano, pero estas regiones son contadas. Siguen las reivindicaciones al respecto. Hay ejemplos brillantes de desempeño de la lengua indígena oficializada junto al castellano (el Cuzco, Coban, Otavalo...). La situación general es, sin embargo, otra: hay bilingüismo en las casas y en el aula, pero no en la sociedad, en las reuniones, los cabildos, los tribunales y las oficinas, a veces a pesar de que

todos sean indígenas y hablen la misma lengua.

Las peleas muchas veces recién llegan a la toponimia, que, en todo caso, puede ser un buen comienzo. Existe, en varios países, una formación para traductores legales. Hay también contados jueces de paz que usan la lengua indígena. En los ministerios de Salud se encuentran carteles, informaciones y parteras que son bilingües. Pero el camino hasta los exámenes de bilingüismo para cualquier funcionario público es todavía largo. Y hasta que contemos con propaganda electoral y respectivas papeletas en los idiomas del lugar va a pasar mucha agua debajo de los puentes.

Ello conlleva el problema de la lengua franca indígena. Parece que antes de que alguna se pueda convertir en ella, el castellano ha acaparado esta función. Y no me parece procedente, aun entienda la dinámica. En el caso de Guatemala, la Academia de Lenguas Mayas tendría que volver a estudiar este problema, puesto que hay candidatos fuertes. En Ecuador y Perú, la situación es parecida. La necesidad de aprender, además, el inglés no sería una razón en contra, visto que los niños bilingües aprenden mejor que otros un tercer o cuarto idiomas.

La universidad

Desde hace muchos años se está discutiendo sobre la universidad indígena. Existen muchos modelos, pero no hay consensos y muchos proyectos siguen sin realizarse. Hay que decidir entre una universidad de indígenas para indígenas y una universidad que trata temas indígenas, sin aislarse de la academia actual. Una tercera opción es la universidad virtual.

Como la demanda es enorme y la cobertura casi total de la primaria en muchos países ha generado todo un nuevo interés de jóvenes indígenas en la Universidad; muchos ateneos ofrecen carreras, diplomas y licenciaturas en temas indígenas. No obstante, sigue la idea de una universidad específicamente indígena. Voy a dar algunos ejemplos:

En Guatemala, el Consejo de Educación Maya, CNEM, se ocupa de la Universidad Maya, apoyado por la Universidad de Florencia.

En Ecuador, da sus primeros pasos el Amauta Huasi, una universidad concebida desde la cosmovisión andina.

El Fondo Indígena con sede en La Paz apoya una red de quince universidades que en el pasado ya se han preocupado por temas indígenas. Tras largas consultas con líderes indígenas, académicos y cooperantes, se organizan tres maestrías: en EBI en la Universidad de San Simón en Cochabamba, Bolivia; en medicina indígena en la Universidad de la Costa Atlántica, URRACAN, Nicaragua, y en derecho indígena en la Universidad de la Frontera en Temuco, Chile. Como innovación, se introduce una cátedra itinerante de sabios indígenas que complementan la docencia académica.

En México ha habido, junto a las tradicionales universidades que ofrecían carreras de interés indígena, una verdadera explosión de universidades indígenas; hoy son más de quince.

El motor de toda esta expansión parece ser un doble pensamiento. En primer lugar, la convicción de muchos jóvenes indígenas de no ver representado su universo de saberes, valores y conocimientos en la estructura y contenidos académicos de las universidades actuales y, en segundo lugar, la necesidad percibida de tener que investigar, sistematizar y después confrontar todo lo que se supone que es otra interpretación del mundo, otra posición del hombre frente a la naturaleza y, por ende, otra tecnología. Para muchos dependerá de los resultados si esta otredad es complementaria a la occidental o alterna a ella.

Seguramente hay que evaluar estas experiencias relativamente nuevas para poder determinar su impacto, la calidad de la formación, el destino de los profesionales indígenas y, no por último, su recaída en el nivel de vida de los pueblos indígenas.

El papel de las organizaciones

Si bien es cierto que hemos logrado una amplia aceptación de la EIB, en muchos lugares el apoyo no se manifiesta de manera muy clara y la EIB está lejos de haber tenido el impacto necesario para transformar la educación indígena y abrir las comunidades a las variadas ofertas del sistema educativo, con la posibilidad de intervenir para adaptarlo y/o cambiarlo.

Las organizaciones indígenas tendrían que intervenir más a menudo y con más fuerza en las políticas de EBI. Son ellas las fuerzas que pueden preparar el terreno y explicar a los padres de familia las ventajas y las implicaciones de la EIB; son ellas las que deberían intervenir para orientar la adaptación del currículo nacional; son ellas las que deberían participar en la selección de los maestros. En algunos casos más (Ecuador) y en otros menos se da esta participación; en la mayoría de los casos estamos todavía esperando un papel más protagónico de las organizaciones y de los líderes de los pueblos indígenas.

El reto es una educación intercultural y bilingüe en un país multicultural, poliétnico y plurilingüe. Hoy las organizaciones pueden contar con una sensibilización real de la población ladino/mestiza. Y pueden contar con un interés internacionalmente crecido en los asuntos interculturales y lingüísticos. Además, los pueblos indígenas cuentan con más participación política a todo nivel y crece el número de gobiernos locales liderados por alcaldes y autoridades indígenas. Nunca como ahora la situación ha sido propicia para definir los grandes rasgos de la educación indígena y de la educación bilingüe intercultural como una de sus formas. Deben circular más los modelos; deben darse a conocer más las buenas prácticas; debe trabajarse en las aulas con más creatividad y más inventiva.

Autonomía

En Latinoamérica, la discusión acerca de la autodeterminación indígena es todavía incipiente y espinosa. Mientras que en algunos países los indígenas se llaman a sí mismos naciones o nacionalidades desde algún tiempo a esta parte, estos términos no incluyen, hasta la fecha, un concepto de autonomía política en el interior del estado o de la nación. Parte de esta discusión es retomada bajo el concepto de territorio que aflora en los años ochenta/noventa y que ventila la reivindicación de autoridades propias, reconocimiento de la administración tradicional de la justicia, de la forma de organización social, de la propiedad del suelo y del derecho a la educación en el idioma propio.

Recientemente, sin embargo, respaldados por la ratificación del convenio OIT 169 y por declaraciones en las cartas magnas —en el caso de Guatemala, respaldados por los acuerdos de paz—, los pueblos indígenas empiezan a reflexionar sobre autonomías regionales en el interior de las repúblicas latinoamericanas. Se

habla de comunidades lingüísticas, de pueblos, de naciones y de nacionalidades, y muy recientemente, del Estado federado. El concepto de nación lo conocemos respecto a las naciones de indios norteamericanos, como la nación de los nez percé o las cinco naciones, lideradas por los iroqueses (haudenosaunee). También en la literatura respectiva en la colonia, el término nación es ampliamente usado para designar a los pueblos: la nación quechua, la nación aimará, sin que ello comportara una autonomía al interior de la sociedad colonial.

La muy reciente aprobación (septiembre 2007), por la Asamblea General de Naciones Unidas, de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas añade algunos conceptos clave a la discusión, como el de autodeterminación.

Una autonomía política, como la que exigen en la actualidad ciertas provincias bolivianas, es siempre objeto de fuertes emociones, peleas jurídicas y constitucionales, de presiones políticas y de un proceso de aprendizaje cívico, en el cual tienen mucha importancia conceptos como los de los derechos de las minorías, la descentralización de los poderes, la subsidiariedad entre regiones pobres y ricas, etc.

Tras todo ello está el concepto del estado-nación unitario, homogéneo, de un credo y de una lengua. Sólo ahora nos damos cuenta abiertamente de que esto siempre ha sido una ficción. Sin embargo, cuesta mucho derribar esta idea profundamente arraigada a través de símbolos patrios, la construcción de una historia común y la eliminación virtual de las diferencias.

El viaje hacia una sociedad que aprenda a valorar la diferencia y a ver en ella la fuente de su fuerza es todavía largo. El reconocimiento de otras lenguas, de costumbres diversas y de credos diferentes son los primeros pasos.

Mientras tanto, siguen las experiencias en los gobiernos locales, donde los indígenas de toda América están fuertemente comprometidos. En Guatemala, de los 332 municipios, 129 son regidos por un alcalde indígena. En Bolivia, se vive además un gobierno de indígenas hecho por indígenas, con connotaciones altamente nacionalistas y con una política de restitución y rehabilitación de los pueblos originarios.

La EBI pasa a manos indígenas

Hasta hace poco hemos sido los cooperantes, académicos y asesores los que hemos tenido una participación fuerte y muchas veces decisiva en la EIB.

Ya es tiempo que todas las funciones pasen a manos indígenas. Se han formado muchos profesionales —seguramente no suficientes—, pero las exigencias de desarrollo y gestión de la EIB pueden ser satisfechas.

El papel de la cooperación puede ser de apoyo. Seguir tejiendo las redes, presentar los ejemplos sobresalientes, acompañar a la práctica con consejos, organizar capacitaciones, seminarios, congresos y asegurar que los actores tengan la posibilidad de interrelacionarse, conocer varios modelos y participar en las reuniones.

La cooperación puede, además, presentar las soluciones y las estrategias adoptadas en los últimos años en los países del norte bajo la presión del flujo migratorio. No hay región en Europa hoy en día donde la multiculturalidad y la polietnicidad no sean tema diario en la escuela, en los municipios, en la sociedad. La situación no es la misma, pero hay lecciones aprendidas que son transferibles y el potencial es enorme. Hasta la fecha, esta transferencia no se hace en la dimensión posible¹¹.

Existe una red creciente de operadores, actores y maestros de la EBI que se articula en los congresos latinoamericanos de EBI. El séptimo y último congreso en Cochabamba, Bolivia, convocó a más de 600 personas interesadas en el tema para escuchar conferencias magistrales, intercambiar experiencias y tomar el pulso de la EBI y de sus modelos, avances y debilidades. El octavo congreso se está preparando en Argentina para finales de 2008.

11. Ver la revista *Intercultural Education*, editada por Routledge (Taylor and Francis), llena de ejemplos y de reflexiones sobre programas en curso. www.tandf.co.uk

La EIB no es la educación indígena

Hasta aquí pensábamos que no era tiempo para organizar una educación indígena propiamente dicha, es decir, una educación en la lengua indígena y con un currículo de contenidos indígenas. Lo demás pasaría a lengua extranjera y a contenidos universales.

Sin embargo, ahora, como ya se ha mencionado más arriba, algunas regiones, organizaciones y líderes están reflexionando abiertamente sobre este modelo. No está ausente un cierto fundamentalismo, pero muchos de los razonamientos son inteligibles. Asusta, a menudo, la —al menos verbal— exclusión de que todo lo que pensamos se necesita para poder sobrevivir en estos tiempos de globalización y de una sociedad del saber, pero se aprecia un férreo sentido de autoafirmación frente al peligro de perderse en un marasmo de identidades perdidas.

No obstante, hay conceptos más abiertos que propagan una educación propia y el uso de la tecnología actual para complementar lo que falta. Lo propio es necesario para afirmar la identidad; afirmada ésta, el alumno puede volcarse en todos los saberes, eligiendo, sopesando, seleccionando¹².

Muchas veces estas nuevas propuestas van unidas a un rechazo del Estado como agente de educación, por las malas experiencias pasadas o por una postura de clara afirmación autóctona. En Guatemala, existen las escuelas mayas; en Zumbagua, Ecuador, las escuelas comunitarias; en muchas partes hay ensayos, a veces muy afirmados, de este modelo.

En Guatemala, en la controversia con el ministerio acerca de la función, jerarquía y competencias de la DIGEBI los mayas dejan entrever que su preocupación es más amplia que la pelea por una dirección del ministerio. Lo que se ha entendido es que actualmente la mirada se dirige a todo lo que es la educación del pueblo maya, siendo la escuela una parte del todo. La visión es amplia y comprende la reivindicación de gestar en primera persona todo este sistema. Para ello hay una organización prevista en los acuerdos de paz que es el Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM.

12. Existe una fuerte preocupación por abrir las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) para los alumnos y profesionales indígenas. La red Development Gateway del Banco Mundial informa casi a diario sobre este tema.

Recordatorio: la EIB es el resultado de las luchas de los pueblos indígenas, pero también de la política de exclusión y de marginación por parte de los gobiernos. Surge en proyectos y programas locales y entra en la política de los gobiernos masivamente después de 1992. Al principio, sus gestores fueron lingüistas, etnólogos y curas; sólo en una segunda fase se sumaron también pedagogos para introducir una didáctica específica. La entrega en manos de maestros y administradores indígenas fue lenta y no se ha completado todavía. Fue siempre una educación pobre, educación del campo y de los marginados. Recién accede a la educación secundaria y, más lentamente, a la Universidad.

“Si algo nos falta es ver interculturalidad y bilingüismo como una cuestión de todos y para todos, pues sólo así trascenderemos hacia una visión de la diversidad a la vez como riqueza y recurso... Se trata de hacer de la educación una herramienta capaz de contribuir a la gestación de un nuevo pacto social que nos permita pasar de la multiculturalidad de hecho que nos caracteriza hacia un nuevo régimen intercultural que incluso cuestione y contribuya a replantear nociones aparentemente inamovibles como las de democracia y ciudadanía.”¹³

¹³. LÓPEZ, L. E.; ABRAM, M., op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAM, Matthias (2004): *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural*. Washington: BID.

ÁLVAREZ ARAGÓN, Virgilio (compilador) (2007): *Laberintos: educación bilingüe e interculturalidad*. Guatemala: FLACSO.

AAVV (2006): *Historias desde el aula. Educación intercultural bilingüe y etnoeducación en Ecuador*. Quito: ABYA YALA.

LÓPEZ, Luis Enrique (ed.) (2006): *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz: PROEIB/ANDES.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ALTERNATIVA AL MULTICULTURALISMO Y ANTÍDOTO CONTRA LA “DISCRIMINACIÓN ÁGRAFA MUNDIALIZADA”¹⁴ ”

Fidel Molina Luque

1. Introducción: marco epistemológico del multiculturalismo¹⁵

No cabe duda de que el multiculturalismo representa una problemática muy actual en el ámbito social, político y económico. En este sentido, en el terreno educativo, está presentando una serie de cuestionamientos y debates que hacen de la educación intercultural una temática importante (y a veces, en cierto modo, algo recurrente) en términos sociológicos.

Entre las teorías de la reproducción y la resistencia, y recuperando elementos del denominado interaccionismo simbólico y de la nueva sociología de la educación, se pueden reconvertir algunos de los cuestionamientos epistemológicos del multiculturalismo, para presentar una renovada reflexión y un posterior debate en torno a las claves sociológicas actuales de la educación: igualdad, diferencia, sociedad, cultura, reforma, etc. La educación ha entrado en unas coordenadas espacio-temporales que obligan a proyectarla y a entenderla entre unos amplios parámetros que van más allá de la educación formal en una modernidad tardía que se tambalea, pero que, a la vez, muestra una capacidad aglutinadora nada despreciable.

Dentro de esta modernidad tardía en la que nos encontramos, la globalización ha reducido las funciones de las instituciones políticas tradicionales y, paralelamente, se ha facilitado una mayor afirmación del particularismo. En este sentido, se aprecia una desorientación que, en ocasiones, ha conducido al “todo vale” de los “postmodernos”, que han visto las relaciones sociales basadas úni-

14. La propuesta pública de este nuevo concepto de "discriminación ágrafa mundializada" fue realizada por el autor en Girona (España), en el marco de un proyecto Equal, al que fue invitado como asesor del grupo de investigación ("aportaciones de las ciencias sociales al análisis y a la lucha contra la discriminación"), y conferenciante en las jornadas de clausura de dicha investigación aplicada (Equal "Arco de la igualdad", 30 de noviembre de 2007; países participantes: Francia, Italia y España).

15. Para este apartado y los siguientes, vid Molina (2002) para adentrarse en el desarrollo completo de los debates y propuestas de educación intercultural, en el marco de una nueva perspectiva de la sociología de la educación

camente en relaciones jerárquicas. En cambio, desde la modernidad, y siguiendo la perspectiva comunicativa, se considera posible y plausible la existencia de relaciones jerárquicas, aunque también de relaciones de solidaridad. El mismo relativismo cultural puede dar lugar a una ruptura de las raíces de la solidaridad social, sobre todo cuando se anteponen las diferencias a la igualdad y a la comunicación: hay un resurgimiento y una acentuación de las diferencias por razones de sexo (género), edad, religión y, en esta línea, de nuevas formas de fundamentalismo religioso y nacionalista. F. Crespi (1996) presenta esta situación a la luz de la dimensión cognitiva, que ha sido tradicionalmente prioritaria en la cultura occidental y, por tanto, ni el fundamentalismo ni el relativismo pueden dar una respuesta adecuada al problema de encontrar nuevas bases para la convivencia civil. Vivimos en una situación cultural y social que está entre dos tendencias aparentemente contrapuestas, como son la globalización y la diferenciación.

Las paradojas, las ambivalencias y las contradicciones en las relaciones humanas quedan patentes en el mundo de la educación, sobre todo cuando ésta se entiende como socialización y, de una manera u otra, se institucionaliza. La educación formal va paralela y acompaña la creación, el desarrollo y el fortalecimiento de los estados-nación, siendo un instrumento —un aparato— para conseguir la uniformización de las sociedades nacionales. En nuestro siglo, esta homogeneización parece planetaria y se habla, desde una mundialización económica, de una globalización sociocultural.

Sin embargo, se oyen voces que rompen este conformismo y aparecen con nuevas fuerzas, las reivindicaciones de la diversidad cultural ante esta homogeneización y de la “comunidad” ante la “sociedad”. El difícil equilibrio o la complejidad del consenso son signos de este tiempo, que se mueve entre la modernidad y la posmodernidad, entre el universalismo y el particularismo... ¿entre la igualdad y la diferencia? Podemos desear que estos dos términos no sean excluyentes, pero la práctica social —y educativa— nos muestra cuán difícil es la combinación armónica de estos conceptos.

Para contextualizar el fenómeno del multiculturalismo y situar las relaciones entre éste y la educación, creemos que es necesaria la presentación de las raíces históricas y el desarrollo de todo ello. Hemos de tener en cuenta situaciones históricas y geopolíticas enmarcadas en la modernidad y que van del colonialismo, el desarrollo capitalista a la mundialización de la economía, a la llamada globalización sociocultural, etc.

Encontramos, en este sentido, un despliegue de argumentaciones epistemológicas y conceptuales que parecen abrir una grave crisis en la modernidad: la oposición entre la universalidad y la diferencia, entre la aldea global y el lugar, entre lo monocultural y lo multicultural... Dicha crisis significa, para algunos, el fin de la modernidad y el traspaso a una nueva época postmoderna; para otros, lo que pone de manifiesto es el propio desarrollo de las potencialidades de la misma modernidad, bien por encontrarnos en una “modernidad tardía” o porque el proyecto de la modernidad está precisamente “inacabado”...

Se oponen dos grandes fuerzas dinámicas: una tendente hacia la homogeneización (la globalización) y otra, a la heterogeneidad (el lugar). García Canclini utiliza un neologismo para designar esta situación y habla de *glocalize*, como lo local globalizado:

“No es casual que hayan sido empresarios japoneses quienes inventaron el neologismo *glocalize* para aludir al nuevo esquema del «empresario-mundo» que articula en su cultura información, creencias y rituales procedentes de lo local, lo nacional y lo internacional.” (GARCÍA CANCLINI, 1995: 70)

El mismo autor especifica que la globalización no es un simple proceso de homogeneización, sino que reordena, sin suprimirlas, las diferencias y las desigualdades y, por ello, —prosigue— junto con los movimientos globalizadores aparece siempre el tema de la multiculturalidad.

El informe UNESCO sobre las culturas de 1998 destaca el afianzamiento del proceso de globalización, que, sin embargo, se adapta localmente a las peculiaridades, y éstas se potencian. La diversidad cultural, lejos de estar en peligro, se vive como enriquecedora y matizadora de la globalización. No obstante, otros autores destacan la vertiente más contradictoria y deshumanizadora del proceso.

En todo caso, esto nos remite al debate entre universalidad y diferencia, entre posicionamientos monoculturales y multiculturales. La base epistemológica es fundamental para posteriores planteamientos educativos.

Con relación a la supuesta incompatibilidad entre los presupuestos multiculturales y monoculturales, nos encontramos con posturas encontradas que fundamentan epistemológicamente una separación abismal entre unos y otros

postulados y que dificultan, conceptualmente y en la práctica, actuaciones alternativas, que no necesariamente han de ser posibilistas y, mucho menos, eclécticas.

El multiculturalismo nace a partir de los años 20 como reacción al positivismo y al racionalismo cartesiano, y proponiendo replanteamientos a partir de la revalorización del concepto de cultura y del papel de los actores en los hechos sociales. De manera esquemática, Semprini (1997: 59-60) plantea cuatro aspectos principales de la epistemología multicultural:

a) La realidad es una construcción. La realidad social no existe independientemente de los actores que la hacen, de las teorías que permiten la conceptualización y del lenguaje que promueve la comunicación: “toda objetivización es una objetivización bajo una descripción.

b) Las interpretaciones son subjetivas. La interpretación es, por esencia, individual y, si es colectiva, depende de las competencias de recepción que orientan la interpretación.

c) Los valores son relativos. La verdad es relativa y está enraizada en una historia personal y en las convenciones colectivas. Ello implica relativizar todo juicio de valor.

d) El conocimiento es un hecho político. Es una versión de la realidad, una perspectiva entre otras.

Con relación a los planteamientos multiculturalistas, también hemos de tener en cuenta, para la cuestión de la diferencia, una lectura política y una lectura culturalista (1997: 29-30). La interpretación política del multiculturalismo tiene que ver con las reivindicaciones de las minorías para obtener los derechos administrativos y/o políticos específicos en el seno de un estado nacional. Kymlicka (1999) realiza una distinción básica entre minorías nacionales (que lo son como resultado de un proceso de conquista o incorporación y cuya demanda es la autonomía político-administrativa, la autodeterminación, etc.) y los grupos étnicos (que lo son como resultado de un proceso de inmigración, constituyendo comunidades bastante homogéneas bajo criterios geográficos, étnicos o religiosos y que demandan un reconocimiento cultural e identitario). La interpretación culturalista del multiculturalismo privilegia, sobre todo, su dimensión específicamente cultural y que no tiene necesariamente una base “objetivamente” étnica, política o nacional. Es el sentimiento de exclusión (“una experiencia común de marginación”) que lleva a los individuos “a reconocerse en negativo, como portadores de valores comunes, y a percibirse como un grupo separado” (SEMPRINI, 1997: 30). En esta línea, están básicamente las aportaciones de Barth

cuando habla de los límites o fronteras culturales y los análisis de la antropología interpretativa de Geertz y otros autores de los *cultural studies*. Sin embargo, la distinción entre política y cultura, entre ciudadanía y vida privada no se ajusta claramente a la realidad.

La perspectiva monocultural contrapone argumentaciones paralelas a las multiculturales, y da respuesta a cada una de las presentadas anteriormente, concretándose en los siguientes aspectos principales de la epistemología monocultural (SEMPRINI, 1997; MOLINA, 2002):

a) La realidad existe independientemente de las representaciones humanas. Siguiendo la tradición racionalista occidental, se afirma dicho enunciado a pesar de tener presente que existen representaciones mentales y lingüísticas del mundo bajo forma de creencias, enunciados y juicios.

b) La realidad existe independientemente del lenguaje. Las significaciones que se transmiten del emisor al receptor hacen referencia a unas situaciones de un mundo real, que existe.

c) La verdad es un asunto de precisión de representación. La realidad existe y la verdad se da cuando se adecua totalmente enunciado y estado del mundo. No es un problema de puntos de vista o del acuerdo convencional, sino de grado de precisión superior a otros juicios.

d) El conocimiento es objetivo. No depende de actitudes o de los sentimientos subjetivos de observadores particulares. Es una cuestión de descubrimiento, lo cual no invalida la posibilidad de evolución del conocimiento ni de la controversia, ya que ello reside en el grado de correspondencia de un juicio con un fenómeno objetivo.

En todo caso, entre las dos epistemologías corren elementos que fluyen de una forma amplia. De hecho, los problemas epistemológicos radican, por un lado, en un cierto “extremismo” de algunas posiciones multiculturales y, por otro, en la rigidez intelectual —e incluso cultural— de algunas posiciones monoculturales. Sin embargo, no son necesariamente epistemologías irreconciliables, puesto que el proyecto “inacabado” de la modernidad, que invoca Habermas, o la construcción del sujeto de Touraine, pasan por recoger algunos de los aldabonazos de la epistemología multicultural y remover otros elementos menos fundamentales de lo que parecían de la epistemología monocultural. No vamos a negar, no obstante, la existencia de ciertas aporías conceptuales, de ciertas dificultades lógicas que constriñen las alternativas más o menos aplicadas en la sociedad, en general, y en la educación, en particular.

La mediación dialéctica entre las dos epistemologías es difícil, ya que el propio multiculturalismo destaca las paradojas de la modernidad que aparece como universal, pero se está realizando como monocultural.

Estas dificultades no se han de soslayar, pero sí enmarcar en un contexto político, socioeconómico y educativo más preciso e interdisciplinar, donde han de tener cabida alternativas que ofrezcan nuevas orientaciones a quizá viejos (o no tan nuevos) problemas sociales.

2. Paradojas de la globalización ante la diversidad cultural

La idea (y realidad) de la globalización es una situación de la modernidad que, de alguna manera, se siente como paralela o simultánea a la universalización. Con todo, la diversidad acaba siendo tan inherente a la modernidad — por reacción o no— como la globalización o, si se quiere, inherente a la persona, al ser social... Esta es la relación paradójica: la posmodernidad ha hecho recaer la atención en la diversidad, porque parece que, de la modernidad, lo que se deriva es la globalización, entendida como unificación, como homogeneización.

En todo caso, creemos que la modernidad (radical) puede y debe asumir la globalización y la diversidad como dos caras de la misma realidad social humana. El programa ilustrado de la universalidad de la razón que puede facilitar llegar a una vida más racional y justa necesita una mediación para la configuración de formas de vida concretas (MOLINA, 2002). Las contradicciones y paradojas aparecen en el ámbito político y administrativo a través de los nuevos referentes territoriales y culturales. Por ejemplo, como expone Scartezzini (1996: 29), hay que tener presente la nueva tendencia que se presenta en varias zonas del globo de localismo, autonomía, particularismo étnico, nacional, etc. Las relaciones entre universalismo y particularismo han sido una constante en la historia, a pesar de que, con la modernidad, se ha presentado una nueva versión. Al expansionarse la economía de mercado y el modo de producción industrial, la expresión de estas relaciones entre universalismo y particularismo se conforma, según Crespi (1996: 137), en términos de la distinción hegeliana entre Estado y sociedad civil. Ahora bien, esta distinción lo que hace es remarcar una dimensión abstracta del Estado y una realidad más concreta de la sociedad civil, manifestando una crisis general de la solidaridad.

Y es en esta crisis de la solidaridad donde la distinción entre lo público y lo privado parece que pueda marcar una independencia e incluso una oposición entre dichos ámbitos, como si no fueran un *continuum* vital. Cuando, de hecho, esta distinción —dentro del proyecto ilustrado moderno— había permitido desarrollar los valores basados en los derechos del hombre y en el respeto a la libertad individual, pero también al pluralismo ideológico (vid CRESPI, 1996: 137 y ss.). Esto último suele olvidarse con cierta frecuencia y no deja de ser una base sólida para reconocer las posibilidades, por parte de la modernidad, de integrar la diversidad.

Paralelamente, estas dicotomías afectan a los conceptos de “sociedad” y “comunidad” como situaciones irreconciliables y no complementarias... Son situaciones polares que se explican según diversos modelos teóricos: la *Gemeinschaft* y la *Gesellschaft* (Tönnies), la “solidaridad mecánica” y la “solidaridad orgánica” (Durkheim), etc. La sociedad (*Gesellschaft*) moderna presenta unos contactos impersonales, secundarios e instrumentales, sustituyendo los vínculos sociales personales, íntimos y primarios que caracterizan a la comunidad (*Gemeinschaft*). Esta polaridad que presenta Tönnies marca la actitud crítica de este sociólogo hacia la sociedad moderna y una cierta nostalgia por la comunidad perdida. Dicho autor compara lo social y lo comunitario como imágenes suficientemente evidentes y demostrativas de que la evolución no es sinónimo de progreso, va contra las necesidades humanas y no mejora la condición humana (vid SZTOMPKA, 1995: 131-132). Para Tönnies, las relaciones sociales y las instituciones típicas de la comunidad son el parentesco y la familia ante las de la sociedad, que son el intercambio económico y el Estado. El control social de la comunidad se desarrolla a través de las tradiciones, las costumbres y la religión, y en la sociedad a través de la ley y la opinión pública. Si seguimos la distinción durkheimiana, la solidaridad orgánica es la que se da, básicamente, entre lo social, más en consonancia con el instrumentalismo, el proyecto y la racionalidad. Según Maffesoli (1994: 107), la “socialidad” contempla el desarrollo de la “solidaridad orgánica de la dimensión simbólica” (comunicación) y la preocupación por el presente. No obstante, considero que estas aportaciones más cercanas a los discursos de la posmodernidad son un toque de alerta importante, pero lo que hacen es desvirtuar o resaltar una visión incompleta de la modernidad. Ésta, con la concepción de la universalidad y una superación de la idealizada comunidad, permite conjugar manifestaciones diversas y acciones comunitarias integradas en relaciones sociales y democráticas.

El ser humano, como ser social, es creador de cultura, dando respuestas diferentes, según los grupos, a las diversas necesidades que se tienen. La referencia a la cultura a menudo comporta referencias a la naturaleza y a la sociedad, pero no se pueden reducir unas a otras. Que la cultura comporte una adaptación al medio y que esté muy ligada a la naturaleza —en ocasiones, condicionada— no quiere decir que se pueda naturalizar la cultura ni disolverse en ella (WIEVIORKA, 1997: 29). Autores como Ballibar y Wallerstein explican que la idea de raza y de la comunidad imaginaria que anuncia el nacionalismo están radicadas en la consideración de incluir la naturaleza en el seno y en el sentido de la cultura. Así mismo, desde la corriente de la *deep ecology* (algo así como la ecología o un ecologismo profundo) se tiende a naturalizar la cultura o a disolverla en la naturaleza, relacionando, en el ciclo de la vida, la especie humana, las especies animales y las vegetales. Cuando se naturaliza la cultura, la diferencia cultural puede ser vista como una cuestión muy ligada a la naturaleza, y lo “natural” suele ser aquello a lo que *nosotros*, como grupo, estamos habituados a realizar y lo de los *otros* aparece como extraño... como no natural. Esta es la explicación etnocentrista, es decir, una visión del mundo desde nuestros parámetros culturales, que se nos antojan —por cotidianos y por costumbre— como los “mejores” y los “naturales”.

El hombre crea y utiliza signos, objetiva contenidos de cultura y los transmite a través de la socialización y el aprendizaje, fruto de la interacción social e independientemente de la base genética (JIMÉNEZ BLANCO, 1993: 86). El lenguaje y la posibilidad de crear y transmitir conocimiento (la cultura) es lo que diferencia a los humanos de los animales. Ello permite reflejar las percepciones subjetivas de la realidad y transmitir la experiencia con relación al mundo natural y social (CARABAÑA, 1993: 95). En este sentido, gracias al lenguaje y a la cultura, las sociedades humanas son sociedades reflexivas. La cultura, entendida como el conjunto de conocimientos y artificios de los humanos, puede diferenciarse en una parte más ligada a la naturaleza y otra parte, que es la “cultura social”, relacionada con la organización de la sociedad (conocimientos sobre las distintas clases de individuos, familia, ritos, educación, valores, normas, etc.). Es la cultura sobre la sociedad y esto, en ocasiones, induce a confusión entre cultura y sociedad y la relación entre ellas, y da lugar a perspectivas más sociologistas o culturalistas (vid

CARABAÑA, 1993: 102 y ss.). Por un lado, el sociologismo puede llevar, en ocasiones, a la reducción de la cultura a la sociedad y, por otro, el culturalismo puede llevar, por el contrario, a reducir la sociedad a la cultura. Ambas consideraciones, llevadas al extremo, aparecen como erróneas, puesto que los seres humanos son más que sus relaciones sociales, gracias a que, a través de la cultura, reflexionan sobre ellas.

De alguna manera, la confusión entre sociedad y cultura, o quizá mejor, la difícil delimitación de ambas, radica en una visión holística del ser humano en su relación con la naturaleza —y en su diferencia con otros animales. Así, por ejemplo, la ya tradicional definición de cultura de Tylor manifiesta una concepción universalista de la cultura, que incluye todo el complejo de conocimiento, creencias, arte, moral, costumbres, etc. que tienen los humanos, y aquí se destaca lo que venimos comentando, miembros de la “sociedad”.

De todas formas, quizá sea más plausible hablar de “culturas” —en plural—, siguiendo, en cierta forma, los postulados de Boas con relación a una concepción particularista de la cultura, que nos permite superar situaciones etnocentristas e incluso relativistas, si profundizamos en ello. En este sentido, el propio Durkheim, contemporáneo de Boas, y desde una perspectiva sociológica, considera que los fenómenos sociales tienen una dimensión cultural, porque también son fenómenos simbólicos. De todas maneras, Durkheim prefiere hablar de civilización más que de cultura y, como indica Cuhe (1996: 24), reconoce la idea de la pluralidad de las civilizaciones sin negar la unidad de la humanidad (civilización humana); incluso su concepción general de la sociedad y de la normalidad social la identifica con cada sociedad y su nivel de desarrollo (la normalidad es relativa a cada sociedad).

De hecho, el concepto de cultura y, en concreto, el de culturalismo tiene una muy buena acogida entre los sociólogos de la Escuela de Chicago, interesados por las situaciones de inmigración que se dan en Estados Unidos y por la influencia de su cultura de origen en la inserción en la sociedad de acogida. Además, en las sociedades complejas, los diferentes grupos tienen diversos modos de pensar y de actuar, pudiendo compartir la cultura global de la sociedad, pero mostrando, también, la heterogeneidad de la sociedad. Los sociólogos se interrogan por la continuidad a través de las generaciones de las culturas de los diferentes grupos sociales, y la noción de socialización ayuda a entender todo esto en los procesos de integración de un individuo en una sociedad dada o en un grupo particular, a través de la interiorización de los modos de pensar, de

sentir y de comportarse, es decir, de los modelos culturales propios de la sociedad o del grupo (CUCHE, 1996: 47).

La tipología de Tönnies nos recuerda la preocupación existente al presenciar la evolución de las sociedades modernas con la generalización de contactos impersonales, secundarios e instrumentales (*Gesellschaft*) frente a los lazos sociales personales y primarios (*Gemeinschaft*) que se dan en la comunidad (en las sociedades tradicionales). Ante todo ello, y como una cierta añoranza del “paraíso perdido”, aparece un cierto tribalismo en nuestras sociedades, lo que provoca un resurgimiento de la conciencia étnica, diversos fanatismos religiosos, clanismo intelectual o político, nuevas formas de solidaridad, etc. en una suerte de conjunción entre una multiplicidad de comunidades y el paso a la globalidad, la masificación de estas mismas comunidades (vid MAFFESOLI, 1996: 102-106). Parece como si el comunitarismo avanzara al mismo tiempo que las fuerzas económicas transnacionales. En este sentido, quedaría superada la oposición de Tönnies a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior, e incluso la reinterpretación de Dumont entre “sociedades holistas” e “individualistas”, pudiendo hablar, como señala Touraine (1997: 225), de “comunitarización” (*Vergemeinschaftung*) cuando un movimiento cultural o una fuerza política crean, de manera voluntarista, una comunidad, realizando una reconstrucción de ella misma para defender una identidad colectiva y una pretendida cohesión social que, a menudo, convoca a un rechazo del extranjero (como resultado de la obsesión identitaria, defendiendo el “monoculturalismo” o el “multicomunitarismo” a ultranza).

En todo caso, el concepto de cultura es útil para las ciencias sociales, sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades que presenta la dimensión relacional de todas las culturas. Cualquier cultura es fruto de luchas sociales, y tal vez lo de menos sea dilucidar si los elementos de una cultura dada son utilizados como significantes de la distinción social o de la diferenciación étnica, unos y otros presentan una misma estructura simbólica que requiere su análisis (vid CUCHE, 1996: 114). El relativismo cultural, en este sentido, destaca el valor de cualquier cultura y puede funcionar como un primer antídoto contra el etnocentrismo, aunque incompleto y contradictorio. El relativismo puede anegar la posible relación intercultural en una suerte de inconmensurabilidad que impide cualquier tipo de intercambio y de diálogo. No creo que, como defiende Cuche (1996: 113-116), sea una mera cuestión de complementariedad entre el etnocentrismo y el relativismo cultural. Dicho autor propone brillantemente que no son

dos conceptos contradictorios, sino que su utilización combinada permite aprehender la dialéctica de *uno mismo* y del *otro*, de la identidad y de la diferencia, de *la* cultura y de *las* culturas, como fundamento de la dinámica social. Creo, más bien, que, a partir de este planteamiento motivador, la imaginación sociológica ha de ir más allá y proponer una trascendencia de la estricta complementariedad. El *dia logos* en que se basa la acción comunicativa puede partir de la experiencia más o menos ligada a un inicial etnocentrismo y a su inmediata superación por el relativismo cultural, pero ha de hundir sus raíces en una concepción dinámica de la cultura, en la negociación y en la realidad intercultural del mestizaje presente en la historia.

3. La socialización, entre objetiva y subjetiva

Partiendo de una doble base teórica, entre la subjetividad y la objetividad, Dubet y Martuccelli (1996: 523-526) presentan una matriz que clasifica las teorías de la socialización en cuatro grandes líneas que abarcan el campo de debate sociológico sobre la socialización (MOLINA, 2002):

1) Una perspectiva caracterizada por un tipo de socialización ligada a la interiorización y que tiene como mecanismo de integración preponderante la integración social (basada en el establecimiento de un orden y de una regularidad del sistema con acuerdos culturales y normativos). En esta perspectiva, el actor y el sistema son dos caras de una misma moneda y la socialización permite captar al individuo a través del vínculo entre estas dos dimensiones. En este sentido, la escuela, por ejemplo, es concebida como una institución —un aparato— que es capaz de transformar los valores en normas, las normas en disposiciones y las disposiciones en personalidades individuales.

2) Un segundo tipo de socialización entendida como interiorización, pero que tiene como mecanismo la integración sistémica, ya que se piensa que la integración social se realiza por mecanismos impersonales (y no tiene un papel central para ello, la socialización. La sociedad es concebida en la integración sistémica como el resultado de una agregación, más o menos aleatoria, de diferentes acciones individuales). Las teorías que se encuentran dentro de esta perspectiva son las de inspiración marxista y estructuralista, en las que el tema de la socialización no ocupa un lugar central, ya que se da mayor importancia

a los elementos impersonales y estructurales, que son los que definen los mecanismos de orden social, señalando que las estructuras son relativamente independientes de la voluntad de los actores.

3) El tercer tipo vincula el distanciamiento con la integración social, y pone de relieve la individuación, agregándose a una representación postmoderna de la socialización, aunque manteniendo dicha concepción social de la integración. De alguna manera, este modelo es lo que ha acercado Habermas —según estos autores— a una visión crítica de la modernidad, entendiendo las esferas diferenciadas de la sociedad como derivación de las fuentes normativas en el mundo vivido. También las aportaciones de Giddens pueden enmarcarse en esta tercera vía, en la que la socialización tiene un papel clave en la teoría de la estructuración, recordando el carácter contingente de las interacciones, de las competencias de los actores sociales y la reproducción de los sistemas sociales a través del tiempo y del espacio.

4) El cuarto grupo de teorías de la socialización surge del entramado resultante de un tipo de socialización de distanciamiento y de un mecanismo de integración sistémico. Se insiste en la separación radical de la subjetividad de los actores y de los grandes principios de integración societaria, y se pone como ejemplo la teoría general de sistemas de Luhmann. En este sentido, el sujeto pierde toda consistencia real y deviene el producto del principio funcional de reducción de la complejidad, verdadera guía de los sistemas sociales (como comentan estos sociólogos, cada subsistema social, regido por un programa identitario cerrado, se adapta a las perturbaciones que vienen del exterior y que no modifican en nada el programa inicial). Según Luhmann, la complejidad de la sociedad moderna obliga a renunciar al estudio de la vida social a partir de los sujetos individuales y a centrarlo alrededor de los subsistemas, como verdaderos actores (el sujeto, así, es fragmentado y definido por su distancia a los sistemas sociales).

De alguna manera, estas cuatro directrices representan el abanico panorámico de las teorías sobre la socialización y permite una visión más completa del debate sociológico en torno a dicho tema. En todo caso, nos permite reflexionar sobre la distancia creciente del sujeto y del mundo social y sobre la incapacidad de una teoría de la socialización que permita rendir cuentas de la integración de la sociedad (vid DUBET; MARTUCCELLI, 1996: 526). Estas son, pues,

las cuatro posiciones fundamentales en relación con la socialización que se observan en el campo de la sociología y que nos permiten enlazar dicho tema con el de la construcción de la individualidad en la vida social y, en este sentido, de la identidad.

Se suele asociar la modernidad a la emergencia del individuo, superando la representación del hombre comunitario, subsumido en la colectividad (como hemos visto anteriormente con relación a la tipología ya clásica de Tönnies). El individuo moderno se caracteriza, por el contrario, por un nivel creciente de diferenciación social y de racionalización; la socialización conduce a una individualización creciente y, con ello, a la diferenciación. Esto nos lleva a lo que Dubet y Martuccelli (1996: 514-521) distinguen como versión “encantada” de la socialización (vínculo entre la individualización y la diferenciación social) y la versión “desencantada” y crítica (compartida por autores como Bourdieu y Passeron, por ejemplo, en la que la autonomía es presentada como una ilusión subjetiva, apareciendo la socialización como una forma de programación individual que asegura la reproducción del orden social, a través de una armonización de las prácticas y de las posiciones). Incluso esta doble versión se ve recompuesta en la escuela: en la versión “encantada”, la socialización es vista como la interiorización de una disciplina necesaria para el ejercicio de la autonomía; en la versión “desencantada”, la socialización es percibida como un sometimiento de los individuos, una programación de la reproducción social.

En todo caso, el individuo, aún teniendo más o menos margen de autonomía, es definido por la interiorización de normas y de disposiciones comunes a la sociedad o a una clase social. Así, si bien se puede hablar de “individuo” (en contra del “hombre comunitario”), ya no está tan claro si se puede hablar de “sujeto”. Aquí radica el debate fronterizo entre modernidad y posmodernidad, entre la reflexividad, el *self*, la construcción del sujeto, la complejidad de la construcción de la identidad, en que autores como G. H. Mead, Parsons, Giddens, Touraine y Castells, entre otros, referencian sus reflexiones y debates. Aquí es donde radica la polémica entre el individuo postmoderno o el individuo de la modernidad tardía, centrándose el problema de la socialización en el de la reflexividad, de la crítica, de la justificación, del distanciamiento, haciendo referencia a la diferenciación social creciente y teniendo en cuenta la separación entre las posiciones sociales y las motivaciones individuales: la separación estructural creciente entre la objetividad y la subjetividad alimenta una doble tentación, una sociología de los sistemas sin actores a partir de una sociedad

entendida como una estructura de poder o un mercado, y la construcción de una visión intimista y desocializada de los actores a partir de una sociedad entendida como una suma aleatoria de interacciones (DUBET; MARTUCCELLI, 1996: 517-518). En este sentido, la construcción de la identidad social es dinámica y relacional, y está en el entramado de la tensión creciente entre la socialización y la subjetivación, de alguna manera, entre la negociación de la identidad para otro y la identidad biográfica para sí mismo.

El individuo es concebido como un sujeto incierto, multiforme, fragmentado, descentrado, como un nudo en medio de las redes de comunicación, de las tramas de interacción (vid DUBET; MARTUCCELLI, 1996: 519 y ss.; CASTELLS, 1998: 28-34).

Y es que la socialización en las formaciones modernas es un proceso complejo y contradictorio, tanto es así que Taberner (1996: 220-222) plantea la imposibilidad para la sociología sistémica de explicar adecuadamente la socialización en este contexto. Dicho autor recuerda que Durkheim y Parsons la conceptualizaron como proceso de incorporación de los sujetos a la totalidad social y, aunque apuntaron la paradoja del individualismo socializado, el individualismo o la diferenciación peculiar como regla general, no pudieron explicarla. Algo parecido ocurre con el marxismo clásico o el freudomarxismo. Es Habermas quien, apoyándose en G. H. Mead, recupera la idea de formación socializada del yo como un proceso de integración social, lingüísticamente mediado, a partir de transacciones comunicativas en el mundo de la vida (*Lebenswelt*). Para Mead el grado de individuación en los sujetos es un índice de progreso civilizatorio de una sociedad compleja y avanzada, lo cual permite a Habermas recordar que, en una sociedad así, los individuos manifiestan rechazo u optan por una realización modificada de los tipos sociales vigentes.

En esta línea, y recuperando las aportaciones de Berger y Luckmann, la socialización en las sociedades más tradicionales puede crear unas identidades socialmente definidas de antemano. Por el contrario, en las sociedades complejas, los procesos de socialización convierten en un laberinto las trayectorias individuales, mediante las que pretendemos aprehender la realidad social y donde la ecuación "un grupo social igual a cultura" no funciona para nada (PUJADAS, 1993: 48). Estas trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad.

En el marco de la socialización, hay que entender las posibilidades y complejidades de la construcción de la identidad. En este sentido, Castells (1998: 30 y ss.) plantea una distinción entre tres orígenes de la construcción social de la identidad, teniendo en cuenta que ésta siempre se enmarca en un contexto envuelto por las relaciones de poder:

1. Identidad legitimadora (a partir de las instituciones dominantes que pretenden racionalizar su dominación frente a los actores sociales).
2. Identidad de resistencia (a partir de los actores que se encuentran en posiciones estigmatizadas por la lógica de la dominación y resisten en un halo de supervivencia que se basa en principios diferentes a los de las instituciones de la sociedad).
3. Identidad proyecto (a partir de los actores sociales que se basan en materiales culturales para construir una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y buscan la transformación de toda la estructura social).

Esta clasificación nos permite vertebrar el dinamismo de la construcción de las identidades que, en este sentido, no pueden entenderse como una esencia, ni necesariamente ser valoradas como progresistas o regresivas fuera de su contexto histórico. Y ello es importante, desde la sociología, para los planteamientos posteriores de una educación intercultural que repiense y supere el multiculturalismo.

De hecho, el debate en torno a nuestra temática se ha de hundir en la reflexión sobre la identidad de resistencia, que conduce a la formación de comunas o comunidades, reforzando la frontera de la exclusión, para trabajar el tema de la comunicabilidad recíproca entre estas identidades excluidas/excluyentes y el apoyo en la identidad proyecto, que produce sujetos, y que permite vislumbrar la transformación de la sociedad. El propio Castells relaciona la identidad para la resistencia con la formación de comunas o comunidades que formula Etzioni, señalando que quizá este tipo de identidad sea el tipo más importante de construcción de la identidad en nuestra sociedad. Se construyen formas de resistencia colectiva que ayudan a cohesionar al grupo. Otro tema es el de la comunicabilidad recíproca entre dichas identidades. Etzioni propone un retorno a las virtudes cívicas y a un compromiso con el resto de la sociedad, sobre la base de una moralidad y de unos valores en común que permitan una cohesión que,

podríamos aventurar, fundamente el “proyecto”. El consenso y el diálogo se muestran como fundamentales para conseguir acuerdos entre los ciudadanos, siendo esencial su participación activa.

En este punto, creo que, además de los de dichos autores, los argumentos de Habermas, Giddens y Touraine, entre otros, confluyen (con sus singularidades y desde diversas aportaciones filosóficas y sociológicas) en esta idea de construcción dinámica de la identidad, la lucha contra la exclusión, la construcción del sujeto y las posibilidades de comunicación y transformación que dan sentido a las propuestas interculturales, como un espacio de frontera desbordada a caballo de la realidad global y local: el *glocalize* que recupera García Canclini, por ejemplo, lo local globalizado o quizá lo global localizado. En todo caso, hay propuestas ecológicas que también comparten este marco de reflexión aplicada con lemas como el conocido “piensa globalmente, actúa localmente”, que, desde otros parámetros, también se enmarcan en este ámbito de debate mundializado.

La idea de la construcción del sujeto como deseo de ser un individuo y de crear una historia personal no invalida la doble afirmación de reconocer, por una parte (TOURAINÉ, 1997), que los sujetos son el actor social colectivo a través del cual los individuos logran un sentido holístico en su experiencia y, por otra, que la identidad propia no es un rasgo distintivo que posee el individuo (GIDDENS, 1995), sino que es el yo como proyecto reflexivo según la propia biografía. No obstante, Castells (1998) indica que, aunque está de acuerdo con Giddens en su caracterización teórica de la construcción de la identidad en el período de la “modernidad tardía” (los individuos se ven forzados a negociar su elección de tipo de vida entre una diversidad de opciones, según la interacción dialéctica de lo local y lo global, que reconstituye la vida diaria: la estructuración de la identidad propia está fundamentada en la planificación de la vida organizada de forma reflexiva), cree que el ascenso de la sociedad red pone en tela de juicio estos procesos de construcción de la identidad.

De aquí se deducen también, en mi opinión, ciertas situaciones actuales, como la atomización de las ONG, por ejemplo, en la frontera de la sociedad civil y de la resistencia, en ocasiones, comunal. La identidad proyecto es la que se encuentra en esta tesitura y, volviendo al ejemplo de las ONG, éstas surgen en la modernidad tardía a partir de la sociedad civil como proyecto social y se

reconvierten en la sociedad red en movimientos casi comunitarios y, en ocasiones, de resistencia. Las situaciones multiculturales también pueden responder a una explicación de este tipo, de lo que puede ser el traspaso del movimiento social por los derechos humanos a reivindicaciones comunitarias. Es aquí donde la interculturalidad ha de recuperar esa visión holística de proyecto comunicativo social, superando el fundamentalismo comunitarista en aras de la construcción de sujetos transformadores (MOLINA, 2002).

Lo contrario sería ahondar en una suerte de “desmodernización”, una vuelta a los *status* transmitidos más que al triunfo de los *status* adquiridos, y a una reconstrucción de identidades no sociales basadas en pertenencias culturales y no en papeles sociales (TOURAINE, 1997). Sería volver a considerar la cultura y la identidad como algo estático y esencialista, lo cual presenta importantes dificultades conceptuales y substantivas (vid ANTHIAS, 1999: 168 y ss.). Creemos que la consideración de la socialización y la construcción de la identidad como procesos dinámicos y dialécticos entre individuo y sociedad, y más allá de ello, en el marco de situaciones comunicativas y en clave de proyecto, permiten una orientación teórica alternativa en la modernidad tardía (o en la sociedad red). Estas argumentaciones teóricas y conceptuales, desde un discurso sociológico, permiten columbrar elementos de debate clarificadores ante el multiculturalismo, que sirvan de reflexión y acicate para nuevas aportaciones no solamente metateóricas o de teorización abstracta, sino de implicaciones más o menos concretas de dichos análisis, sobre todo —no únicamente— en el campo de la educación.

4. La socialización escolar: del multiculturalismo a la educación intercultural

Nos situamos ante una realidad educativa que en nuestros días podemos calificar de multicultural: en un primer momento, se define una situación de coexistencia de diversas culturas en un mismo ámbito territorial, sociopolítico y educativo. Se trata de constatar esta situación multicultural que tiene, también, su dimensión educativa. Dimensión concretada, sobre todo, en la educación formal, es decir, en el sistema educativo. En este sentido, hemos de contemplar un aspecto específico de la socialización, como es la denominada socialización escolar, que remite, de alguna manera, a cuatro definiciones sociológicas de la escuela (vid DUBET; MARTUCCELLI, 1996: 527 y ss.; MOLINA, 2002):

a) La escuela como institución: esta definición va ligada a la concepción durkhemiana de la educación que ya hemos tratado en los capítulos iniciales, y que hace referencia a la transmisión de los valores de la colectividad y la razón moderna, sin que haya, aparentemente, contradicción entre la autonomía del actor y la integración social. La cultura escolar aparece como una cultura nacional moderna (neutra y universal) que aparentemente no es entendida como una cultura de clase. La socialización escolar es expresada a través de una homología profunda entre la filogénesis y la ontogénesis, habiendo una clara armonía entre la estructura social y la formación escolar.

b) La escuela como aparato: la sociología de la educación presenta una versión crítica, entendiendo la socialización escolar como una reproducción de las desigualdades sociales. Se rechaza el presunto carácter universal y neutro de la cultura escolar, dándose claras connivencias entre las clases dirigentes y los códigos escolares, y legitimándose la dominación de éstas.

c) La escuela múltiple, como un intento de desmarcarse de los dos modelos anteriores. Corre paralela al modelo de socialización de distanciamiento, con fuerte carga de individualización, pero teniendo en cuenta un modelo de integración social. Serían las propuestas que realizan autores como Giroux o Flecha, basándose en las comunidades de aprendizaje de Levin y las escuelas aceleradas de California sobre supuestos teóricos de Habermas e incluso de Freire y Giddens. Se interpreta la socialización en términos de actividad de los individuos, admitiendo la autonomía de las funciones de la escuela y la noción de experiencia escolar. Mientras que el modelo clásico de la socialización por interiorización presenta una función escolar de integración (a. la escuela como institución) y el modelo que considera la escuela como un mercado (b. la escuela como un aparato) presenta una función de distribución, el presente modelo plantea una función de "subjetivación" en la relación particular que los individuos construyen con la cultura escolar. En este sentido, la socialización no puede entenderse como aprendizaje de roles, sino en términos de construcción de experiencias.

d) El mercado de la educación: a partir de Boudon se dio una interpretación alternativa de la desigualdad de oportunidades, presentando la idea de que el sistema funciona como un mercado porque los equilibrios del sistema no reposan en ninguna finalidad integrativa global, siendo el resultado de los efectos agregados de las elecciones de los actores. Representa un tipo de socialización de "distanciamiento" con un mecanismo de integración sistémica, postulando

do así la racionalidad de los individuos que deciden y eligen en función de la percepción de sus intereses y de su situación. El actor es considerado como un individuo autónomo. Esta representación de la escuela, y más ampliamente de la sociedad, se enmarca en una sociología de la construcción de la racionalidad individual, en un marco social definido como una situación, más que como una cultura interiorizada. Tendría concomitancias, según Forquin, con la denominada "nueva sociología de la educación" británica (de la que hemos hablado en anteriores capítulos) y sus análisis de los micromecanismos de socialización centrados en las capacidades de creación y de adaptación de los actores, en el aula principalmente, descolgado del funcionamiento general del sistema escolar.

De alguna manera, sobre estos cuatro modelos de socialización escolar se plasma, teóricamente, la naturaleza social de la escuela y éstos nos permiten desarrollar los diferentes postulados y modelos escolares que históricamente se han ido presentando a lo largo de la modernidad y de los que se esbozan unas atractivas pinceladas en los siguientes apartados. En todo caso, vamos desgranando elementos de debate y reflexión en torno a alternativas que puedan dar lugar a una propuesta de educación intercultural muy cercana al tercer modelo señalado por Dubet y Martuccelli, que se esfuerza por conciliar teóricamente la individualización y el distanciamiento con el análisis de procesos sociales de integración. Este modelo, con todas sus limitaciones, se aproxima a encajes presentados a partir de teorías comunicativas, concienciadoras e interculturales, de mestizaje, propias de la sociedad red, y a diversos autores muy diversos y, en ocasiones, aparentemente poco complementarios, como Habermas, Freire, Apple, Giddens, Touraine, Levin y Giroux, entre otros.

Las aportaciones de la sociología de la educación con autores como Bourdieu y Bernstein, entre otros, nos hablan de la reproducción del sistema y de los diferentes códigos (lingüísticos y culturales) que se priman en este sistema. La educación formal, por tanto, homogeneiza culturalmente y no reconoce, en ocasiones, otras culturas de diferentes colectivos que se sitúan en la periferia del sistema: lo femenino, lo proletario, lo rural, lo étnico (término que se reserva básicamente para minorías étnicas que no tienen el poder), etc.

La escolarización (el sistema educativo) aparece como un elemento (aparato ideológico, institución...) fundamental en la consolidación y desarrollo del estado-nación de la modernidad. Ante la heterogeneidad cultural y social, y

favorecido por el crecimiento de la burguesía y las capas medias, el Estado asume un papel integrador y hegemónico. En este sentido, el sistema educativo muestra unas fuertes características estatistas y centralizadoras (TEDESCO, 1986). En el modelo escolar de la modernidad, el docente tiene el saber y es el elemento integrador y el vehículo controlable, desde el punto de vista social, y “prisionero” de ciertas certezas de lo que es educación (uniformizar a través de normas, valores, conducta, tradiciones, etc.). El desarrollo evolutivo “técnico” y la transformación económica y política ponen en crisis este modelo homogeneizador, que fortalece una identidad funcional con unos indicadores visibles: utilización de batas, manifestaciones formales, agrupación en filas... Es una integración “forzada”.

No obstante, y a pesar de la búsqueda de la igualdad (interpretada —en sinonimia— como homogeneidad), se observan cómo se mantienen las desigualdades y cómo se da una segmentación educativa, puesto que no existe sólo un sistema educativo, sino que coexisten subsistemas o circuitos escolares que proveen calidades diferenciadas de aprendizaje (FILMUS, 1996). Cuestión, ésta, que nos ha de hacer reflexionar en torno al desarrollo real de los diferentes programas y proyectos de la denominada educación intercultural bilingüe. De todas formas, hay que constatar que, en algunos casos, se han dado situaciones de éxito, como la incorporación de la mujer al sistema educativo y su escolarización en términos equiparables a la del hombre, en cada vez más países, sobre todo si lo comparamos con otros fracasos de integración en relación con diferencias (y desigualdades) socioeconómicas, étnicas, etc. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997).

En todo caso, la escolarización, así, no asegura la igualdad educativa... Se ha de recordar el carácter arbitrario y reproductor de las prácticas escolares y las luchas por el control y la gestión de la infancia desde los orígenes de la escolarización obligatoria (vid GONZÁLEZ PLACER, 1998: 30). Sin embargo, no se trata de llevar a la desmovilización, sino todo lo contrario, “a repensar el modelo integrador de la escuela que nace con la modernidad” y es cuestionada con ella. La reflexión que se señala es que dicha situación es tan grave o más que la exclusión del sistema (FILMUS, 1996). En este marco de contradicciones y cierto desencanto al no cumplirse las altas expectativas que se pretendían de la educación en relación con la igualdad de oportunidades, aparecen coletazos de un funcionalismo en declive, que se traducen en lo que se ha dado en llamar la educación

compensatoria. Ésta aparece en la década de los sesenta para superar los fracasos del modelo asimilacionista y en el marco del funcionalismo y la teoría del capital humano. Se realizan proyectos y programas que cuentan con el apoyo político y económico de las administraciones para paliar los efectos perversos de un sistema educativo homogeneizador y poco flexible. La perspectiva sigue siendo monoculturalista y el objetivo, homogeneizador, en una confusión de conceptos donde integración sigue siendo sinónimo de asimilación e igualdad de oportunidades, lo mismo que igualación. La escolarización se entiende como la ocasión para dotar a todos los niños de los conocimientos (y valores y normas) necesarios para su integración en la sociedad, pero se entiende, también, que los niños de los colectivos inmigrantes o más depauperados tienen déficit cognitivos que se han de compensar... En definitiva, que las otras culturas son deficitarias.

En esta línea, y aunque haya supuesto un avance en la escolarización y en el tratamiento de las minorías étnicas y culturales, ha tenido una serie de limitaciones que no ha podido superar al no prescindir, en último término, de la ideología monocultural y, de alguna manera, etnocéntrica (BERNSTEIN, 1999). Todo ello se enmarca en la crisis de la educación de los años sesenta y, por ende, en la aparición de nuevas perspectivas en sociología de la educación (la denominada "nueva sociología de la educación"). La sociología interpretativa, las teorías de la reproducción y de la resistencia, etc. que corren paralelas a esta aparición y superación de la educación compensatoria. No obstante, la crítica contra la educación compensatoria, basada en un multiculturalismo radical, también encuentra detractores, sobre todo por lo que puede representar con relación a una cierta desmovilización, al considerar que, como la escuela no puede hacer nada frente a las desigualdades de aprendizaje, debe abstenerse de trabajar por la igualdad.

La diversidad cultural en la escuela puede aparecer, por contraposición, como la idealización de la diferencia, y puede suponer una excesiva afirmación de la diferencia en contra, finalmente, de la igualdad que habría de aparecer como prioritaria. Es el peligro (¿un efecto perverso?) del relativismo y de la posmodernidad del "todo vale", de la inconmensurabilidad, de la imposibilidad... En definitiva, del diálogo, del intercambio, del mestizaje, de la interculturalidad. De hecho, en la actualidad, la escuela no cuenta, realmente, con el liderazgo indiscutible con el que ha contado tradicionalmente. Hay sectores de población a los que la escuela no les ayuda en la integración laboral y social o, al menos,

se tiene la percepción de que es así... y la escuela empieza, también, a cuestionarse como un referente propio. Este discurso, que, en ocasiones, puede tener tintes demoledores, es el discurso de la posmodernidad, de los finales de un siglo, del supuesto fin de una época, donde la incertidumbre y el relativismo acompañan un desasosiego educativo que intenta revitalizarse luchando por revivir el valor de la educación (como nos recuerda la UNESCO: "La educación encierra un tesoro"). En todo caso, la posmodernidad puede haber sido un revulsivo ante el olvido de la diversidad cultural (en un sentido amplio).

No obstante, la diversidad cultural en la escuela quizá pueda entenderse más como un cambio en relación con esa "cultura escolar" que pueda orientarse a postulados más universalistas, superando discursos etnocéntricos y cerrados. En este sentido, el "respeto a la diversidad" debe matizarse para que no haya confusión en su objetivo fundamental de convivencia respetuosa y dialogante (vid MOLINA, 2002):

"Contrapuesto con las opciones asimilacionistas que, a partir de una visión eurocéntrica, habían configurado las prácticas pedagógicas colonialistas y las estrategias uniformizadoras de los estados nacionales, el respeto a la diversidad, en su versión multiculturalista, reclama el respeto a tradiciones culturales diversas desde las bases teóricas del relativismo cultural. Como rechazo del «imperialismo cultural» del que habla Chomsky, el multiculturalismo pretendía abrir las vías teóricas para la construcción de una sociedad más dialogante y respetuosa. Pero esta intención generosa se vio obstaculizada por el marco funcionalista del que había surgido. Si las sociedades se veían como naturalmente estáticas, consensuales y delimitadas por límites discretos, el respeto a la diversidad, y a su potencialidad enriquecedora, se acompañaba naturalmente de ciertas restricciones a la comunicación (conclusión a la que arriba Lévi-Strauss). Este fallo teórico fue aprovechado por los segregacionistas, que desplazaron rápidamente su discurso del racismo tradicional a la racialización de los fenómenos culturales (Alegret), desarrollando lo que Stolcke ha denominado «fundamentalismo cultural»." (JULIANO, 1998: 130).

Es necesario distinguir entre desigualdad y diferenciación. Para garantizar la integración y la igualdad se ha de eliminar la desigualdad, pero no la diversidad, teniendo en cuenta, por tanto, las diferencias de origen y "la valoración de la diversidad cultural y la articulación de esas diferencias como elemen-

tos centrales de la institución educativa” (vid FILMUS, 1996: 135-136). No se trata, por tanto, de destacar, de manera casi enfermiza, las diferencias, sino de que, potenciando lo común, se enriquezca desde la diversidad..., entendiendo que todo ello tiene un marco teórico válido, cuál es el de la conceptualización dinámica de la cultura, de la construcción identitaria, de la educación, de la construcción del sujeto. Duschatzky (1996) propone una reorientación esperanzadora, pasar “de la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” y, como indica ella misma, no es un juego de palabras, sino todo un cambio, que puede ser espectacular, en cuanto a una respuesta imaginativa e ideológicamente fundamentada y relacionada con la práctica cotidiana, con relación al multiculturalismo. Dicha autora recuerda que el multiculturalismo no debe ser pábulo para promover la emergencia de fundamentalismos ante una posible renuncia a toda aspiración universalizadora. La tensión entre el universalismo y el relativismo se ha agudizado en estos tiempos modernos del siglo XXI, pero eso no quiere decir que no haya sido, en cierta manera, una constante en la historia. La cuestión de si existen o no valores universales o de si cada cultura es inconmensurable o no ante otras es importante.

La cuestión de la diferencia cultural, histórica y étnica tiene como base dos tropismos conceptuales antitéticos: por un lado, parecen muy evidentes e impresionantes las diferencias entre las culturas, y ello lleva a teorizar una forma de relativismo cultural. Por otro lado, parece que también existen muchos elementos que unen a los hombres y que, en este sentido, las diferencias pueden ser mostradas como variantes secundarias que, finalmente, obedecen a una función única y universal (SCARTEZZINI, 1996: 18). En todo caso, como dice el propio autor, las doctrinas universalistas y relativistas no son garantía de posicionamientos ideológicos definidos: hay una cierta ambigüedad, ya que nos podemos encontrar incluso que algunos “universalismos” desemboquen en una cierta desigualdad social, política y cultural. De hecho, tanto el universalismo como el relativismo tienen un carácter contradictorio. El universalismo moderno se basa en una ideología individualista que defiende la libertad del individuo, emancipado de las dependencias colectivas, pero, en definitiva, también ha de defender, por lo mismo, la diferencia. El carácter contradictorio del relativismo queda patente cuando se afirma que todo es relativo, y se entiende que esta es una afirmación absoluta y, por tanto, contradictoria con el contenido del enunciado (vid SCARTEZZINI, 1996: 23-24 y ss.). En todo caso, también hay que destacar auto-

res y corrientes de pensamiento que se resisten a alinearse en estos bandos, de relativismo y universalismo, ya que ambos tienen puntos a favor y en contra, y, finalmente, quizá no son tan contradictorios y son más complementarios de lo que parece. El propio Habermas, desde un posicionamiento vinculado al concepto de modernidad, presenta unas propuestas neoilustradas en torno a la comunicación intersubjetiva que cree que completan el proyecto ilustrado: realiza una apuesta por el universalismo, por la universalidad, con una voluntad de integración de la diferencia a través del diálogo y del consenso. Las relaciones son tan paradójicas que no alcanzan niveles incontestables de integración ni de revulsivo social. Duschatzky (1996) defiende la opción de pensar la diversidad desde la negociación. Ésta abre una zona de diálogo que posibilita nuevas representaciones, viviendo —como diría A. Islas, novelista chicano— en una condición fronteriza. Esta condición es la propia de la cultura, entendida como una construcción dinámica e interactiva. Esta búsqueda del diálogo es básica para la vida social y, por tanto, para la educación. Precisamente, el objetivo de la educación es crear situaciones para que se dé este diálogo intersubjetivo en un contexto democrático y de igualdad. El enfoque comunicativo recupera esta priorización del diálogo, sobre todo en la acción en comunidades educativas. En éstas, el aprendizaje es colectivo y se basa en la participación de todas y cada una de las personas, desde la diversidad de su propia cultura. Es el discurso de la pedagogía crítica que sustentan, de una manera u otra, autores como Freire, Giroux, Apple, Willis, Bernstein, etc. En la elaboración del proyecto educativo, se ha de contemplar la voz de todas las personas implicadas y se ha de concebir como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta. Por eso, ni la *educació intercultural* ni la educación intercultural bilingüe pueden concretarse “desde arriba”, sino que debe combinarse y materializarse en el marco de la autonomía de los centros y de las comunidades. Es la comunidad educativa en el marco de la sociedad, que nos atañe a todos. Considero que esta propuesta comunicativa, desde la sociología crítica, es una respuesta plausible a estas nuevas problemáticas que se nos presentan de la mano de la modernidad tardía.

5. Conclusiones: la “discriminación ágrafa mundializada” y la educación intercultural

Los problemas de discriminación y marginación social se reflejan en la escuela. Pero es precisamente eso, un “reflejo”, y como tal lo que hace es participar de una discriminación y marginación que también tienen mucho que ver con los procesos de mundialización. La propuesta del nuevo concepto de “discriminación ágrafa mundializada” hace referencia a un doble sentido de reflexión sociológica y de acción educativa hacia la ciudadanía, hacia el sujeto.

Por un lado, decimos “discriminación ágrafa mundializada” porque es una discriminación “no escrita” o que, en ocasiones, es más implícita que explícita, pero no menos real. Es cierto que puede haber una discriminación política, legislativa, institucional... y es necesario estar muy atentos contra posibles leyes y normativas discriminatorias. Pero, no es menos cierto que hay discriminación percibida por la persona o por un grupo de personas cuando, aparentemente de manera “objetiva”, parecería que no es así. A veces, es una discriminación ágrafa porque está en las actitudes y las emociones de las personas, en las acciones de la vida social cotidiana. En este sentido, se han de incentivar políticas educativas globales que atañan no solamente al sistema educativo formal, sino también a la educación social de la ciudadanía.

Por otro lado, también es “discriminación ágrafa mundializada” porque esto mismo se da, sobre todo, en una relación desigual e injusta entre países ricos del norte y países empobrecidos del sur... y, en este sentido, entre el modelo migratorio y cultural mayoritario que se da actualmente, y que pone de manifiesto la brecha digital (*digital divide*) en unas nuevas formas de alfabetización o no en relación a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).

La educación se ha de impregnar de esta realidad y, aunque no sea el único instrumento —ni seguramente el más importante ni el más decisivo—, puede ayudar a interpretar positivamente el mundo relacional de las personas. Es un buen antídoto contra el racismo, la xenofobia, el paternalismo y el etnocentrismo, y ha de comportar una actitud clara en defensa de la igualdad de oportunidades, incorporando la diversidad.

En este sentido, la escuela se encuentra en un contexto cultural y social determinado, y pero ello no ha de ser óbice para que pueda romper una dinámica reproductorista. La escuela (el sistema educativo) tiene, históricamente, un componente asimilacionista que ha marcado su inicio y su desarrollo, pero han

surgido otros modelos alternativos que han ido modificando dichos orígenes. Siguiendo la analogía culinaria propuesta por Ferdman (vid MOLINA, 1998: 30-31), nos encontramos, básicamente, con tres modelos de escuela:

- a) Escuela modelo “puré”, basada en la asimilación por aculturación sobre una cultura básica y única.
- b) Escuela modelo “sopa juliana” o de vegetales, basada en la mera coexistencia de los diversos elementos culturales.
- c) Escuela modelo “fondue”, “gazpacho” (Lamo de Espinosa) o “olla barrejada” (Molina), como plato único derivado de la selección de los mejores ingredientes de cada componente (resultado de diversas culturas coexistentes e interrelacionadas).

Esta analogía ilustra los diferentes modelos de integración que se han dado y se dan con relación al multiculturalismo y los sistemas educativos. De hecho, la mera asimilación como solución para integrar a los miembros de las minorías se ha mostrado insuficiente y contraproducente a tenor del bajo rendimiento de dichos alumnos; en cambio, la diversidad cultural se ha de entender como un factor positivo de nuestra sociedad y un derecho inalienable de las personas.

En este sentido, podemos interpretar un tanto libremente la propuesta de Margaret Mead (1971) para aprovechar las condiciones que se dan en la nueva sociedad de cultura prefigurativa, en la que las generaciones más jóvenes representan un alto grado de preparación que socializa a las generaciones adultas. A través de una interacción escolar y extraescolar con ellos, se puede potenciar una educación intercultural de todos. Es decir, la escuela aparece como una primera excusa para una actuación más amplia. Los alumnos (la institución escolar, superando sus orígenes homogeneizadores) pueden ser uno de los pilares básicos para una integración respetuosa y global.

Entre las comunidades y la educación intercultural bilingüe cabría recordar que la socialización, la educación, es una amalgama de tres posibilidades que pueden darse al mismo tiempo. El problema radica en no reconocer esta pluralidad “figurativa” y pensar que, únicamente, se da una socialización “posfigurativa”:

- a) Sociedades de cultura posfigurativa: se tiende a reproducir la cultura de siempre, siendo la continuidad y la tradición lo más importante. Son sociedades relativamente estáticas. La credibilidad la tienen las personas con experiencia vital, los ancianos.
- b) Sociedades de cultura cofigurativa: se da una relación más horizontal. No cuenta tanto la cultura tradicional como la técnica aplicada, los expertos...
- c) Sociedades de cultura prefigurativa: no se aprende tanto de las generaciones adultas o coetáneas como de los jóvenes, que son los que facilitan la información.

Los ancianos son fuente muy valiosa de conocimiento y experiencia vital, que asegura, en parte, la continuidad cultural y social. Pero la cultura y la sociedad son dinámicas y se vertebran, también, entre alternativas cofigurativas y prefigurativas.

La educación intercultural se basa en la apertura de la escuela a las experiencias culturales distintas, trabajando con las familias. Los procesos educativos son largos y complejos, pero en la "escuela de todos" tienen derecho a participar todas las personas.

Se han de arbitrar elementos y sistemas de organización que permitan hacer compatible el respeto a la diferencia y una igualdad de oportunidades, el sentimiento de pertenencia a una cultura propia y el acceso a situaciones no marginales. El hecho de intentar encontrar un respeto a la diferencia cultural no ha de implicar, en ningún caso, desmarcarse de una búsqueda clara de la igualdad educativa que pueda ofrecer, en este sentido, una igualdad de oportunidades real (GIROUX; FLECHA, 1992). Los pertenecientes a las denominadas minorías culturales necesitan, también, una formación comprensiva (a pesar de que esté mediada por los valores de la cultura dominante) para facilitarles su propia supervivencia cultural y social, y no tanto para integrarlos (o asimilarlos/aculturarlos, en el fondo), que es el objetivo inmediato de los programas compensatorios. Han de tener elementos de juicio y herramientas eficaces para poder comprender e interpretar la cultura dominante que les envuelve. Giroux tiene una visión crítica y ajustada sobre las necesidades imperiosas en una sociedad occidental que precisa una política cultural que se encamine hacia una educación que tenga en cuenta la diferencia cultural y actúe a favor de una verdadera igualdad educativa. Creemos que estos son elementos fundamentales para establecer una verdadera educación intercultural y una educación intercultural bilingüe que, final-

mente, pueda ser viable y exitosa, aceptada y aceptable para todos.

La educación intercultural ha de ser una educación en la solidaridad e igualdad (más allá de una tolerancia y una comprensión paternalistas) en una sociedad plural. La educación intercultural aboga por el diálogo y la comunicación y, lejos de un posicionamiento estático multicultural, pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación. El discurso intercultural ha de ser motor de integración real, si bien esta puede ser, y de hecho lo es, compleja y contradictoria. En este sentido, insistimos en un modelo teórico (FLECHA, 1995; MOLINA, 2002) que enmarca, también, tres modelos de integración socioeducativa:

a) Perspectiva universalista occidental (etnocentrista): este modelo niega la multiculturalidad en la escuela y la necesidad de programas de educación intercultural, ya que entiende la integración como asimilación a la escuela de las mayorías, del país, de todos, sin plantearse cambios en la escuela. Aboga por la obligatoriedad de la educación y defiende los derechos humanos como universales. Podríamos resumir, de una manera un tanto reduccionista, que este es el modelo inicial de la modernidad, en el que aparece la escuela con el ideal de la igualdad de oportunidades, pero también con un sentido de homogeneización.

b) Perspectiva del relativismo cultural: este modelo representa el denominado multiculturalismo fuerte, plantea la diferencia como núcleo de las relaciones (incluso cuestionando la idea de igualdad). No se reconocen los llamados derechos humanos como universales, porque se considera que son fruto de una creación occidental. Se puede llegar, incluso, a rechazar el derecho y la conveniencia de la escolarización.

c) Perspectiva comunicativa o del universalismo intercultural: este modelo representa el denominado multiculturalismo débil, aunque intenta superarlo con el concepto de interculturalidad, porque se posiciona sin ambages en defensa de los derechos humanos como universales y de la igualdad por encima de las diferencias. Defiende la escolarización obligatoria, pero no cree que sea suficiente el planteamiento únicamente como individuos, sino también como miembros de colectivos, por eso aboga por la adaptación de la escuela a las situaciones de las minorías (y de las mayorías, de todos). Se basa en la negociación, en el consenso, en el diálogo, en la comunicación.

En principio, la escuela como aparato del estado en la modernidad es monocultural, aunque, como dice Alain Touraine (1997), la “nueva modernidad” se está fraguando hacia una sociedad multicultural en una sociedad democrática: la pluralidad. Quizá la educación formal deba deshacerse de los corsés limitativos de conceptualizaciones rígidas y vertebrar proyectos conjuntos, comunitarios, con la educación social. Una buena pista para encontrar soluciones aplicadas, prácticas (pero con una buena fundamentación teórica) y concretas es trabajar conjuntamente maestros, educadores sociales y psicopedagogos, por ejemplo. La educación popular, en este sentido y siguiendo los postulados de la concientización de Freire, puede ser el revulsivo que dé sentido a una “escuela universalista de la diversidad” (MOLINA, 2002), que ha de enmarcarse en un proceso de reforma educativa continuado.

BIBLIOGRAFÍA

ANTHIAS, F. (1999): "Theorising identity, difference and social divisions". En: O'BRIAN, M.; PENNA, S.; HAY, C. (eds.): *Theorising Modernity*. Addison Wesley Longman Limited, p. 156-178.

AYUSTE, A.; FLECHA, R. et al. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

BARTH, F. (comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: S. XXI.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1978): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

BERNSTEIN, B. (1974): "Sociology and the sociology of education: a brief account". En: REX, J. (ed.): *Approaches to Sociology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

— (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

— (1999): "Una crítica del concepto de la «educación compensatoria»". En: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, p. 457-467.

BOUDON, R. (1974): *La crisis de la sociología*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción*. Barcelona: Laia.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1983): "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista". En: *Educación y Sociedad*, n. 1, p. 197-206.

CARABAÑA, J. (1993): "De la conveniencia de no confundir sociedad y cultura". En: LAMO DE ESPINOSA, E.; RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J. E. (ed.): *Problemas de teoría social contemporánea*. Madrid: CIS, p. 87-113.

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (Tres volúmenes). Madrid: Alianza.

COLLINS, R. (1986): "Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa". En: *Educación y Sociedad*, n. 5, p. 126-127.

CRESPI, F. (1996): *Aprender a existir. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*. Madrid: Alianza.

CUCHE, D. (1996): *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte.

DUBET, R.; MARTUCCELLI, D. (1996): "Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école". En: *Revue Française de Sociologie*, n. XXXVII, p. 511-535.

DURKHEIM, E. (1989): *Educación y sociología*. Barcelona: Ed. Península.

DUSCHATZKY, S. (1996): "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad". En: *Propuesta Educativa*, n. 15, p. 45-49.

ETZIONI, A. (1999): *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Ed. S. XXI.

— (1997): "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación". En: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori, p. 108-122.

FILMUS, D. (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Troquel.

FLECHA, R.; GONZÁLEZ, F.; GUIU, J. (1987): "De la 'igualdad de oportunidades' a la adaptación a las diferencias". En: *Mientras Tanto*, n. 33, p. 13-21.

FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.

— (1997): "Desigualtat, diferència i identitat: més enllà del discurs de la diversitat". En: *Pedagogia crítica: malestar i ocultació*. Universidad de Lleida, p. 77-96.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

GIDDENS, A. (1987): *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

GIROUX, H. A.; FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

GONZÁLEZ PLACER, F. (1998): "El curriculum multicultural: ¿una nueva figura del fundamentalismo escolar?". En: SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*. Barcelona: Virus, p. 25-36.

GUERRERO SERÓN, A. (1998): "Del asimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en las sociedades multiétnicas avanzadas". En: SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*. Barcelona: Virus, p. 139-152.

HABERMAS, J. (1992a): *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1992b): *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

HERREROS, F.; CRIADO, H. (2006): "Estado, confianza social y minorías étnicas". En: *Revista Española de Sociología (RES)*, n. 6, p. 35-50.

JIMÉNEZ BLANCO, J. (1993): "Ecología humana: convergencia de los paradigmas sociológico y biológico". En: LAMO DE ESPINOSA, E.; RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J. E. (ed.): *Problemas de teoría social contemporánea*. Madrid: CIS, p. 47-86.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

— (1998): "Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada". En: SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus, p. 125-138.

KYMLICKA, W. (1999): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Proa-UOC.

MAFFESOLI, M. (1994): "La socialidad en la posmodernidad". En: VATTIMO et al.: *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos, p. 103-110.

MAFFESOLI, M. (1996): "Las culturas comunitarias: policulturalismo y posmodernidad". En: GINER, S.; SCARTEZZINI, R. (eds.): *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza, p. 97-123.

MEAD, M. (1971): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires: Granica.

MOLINA, F. (1994): *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida: PPU.

— (1997): "Educación intercultural: aportaciones sociológicas y antropológicas a la psicopedagogía". En: GARCÍA CASTAÑO, F. J.; GRANADOS, A. (coord.): *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*

Granada: LDEI, p. 103-122.

— (1998): *Interculturalitat i educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Universidad de Lleida.

— (2002): *Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires: Lumen.

— (2007): “La discriminación ágrafa mundializada vs la igualdad en la diversidad”. En: *Arco de la Igualdad. Aportaciones de las ciencias sociales al análisis y a la lucha contra las discriminaciones*. Girona: Programa Europeo Equal.

NAÏR, S. (2007): “Inmigración y Ciudadanía”. Conferencia impartida en el marco del “25 Aniversario de los Servicios Sociales”. Ayuntamiento de Lleida (14/11/2007).

PASSERON, J. C. (1989): “Biographies, flux, itinéraires, trajectoires”. En: *Revue Française de Sociologie*, n. XXXI, p. 3-22.

PAREKH, B. (2005): *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.

PUJADAS, J. J. (1993): *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.

SANTAMARÍA, E. (1998): “La educación escolar, es como es”. En: SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*. Barcelona: Virus, p. 13-24.

SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.) (1998): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*. Barcelona: Virus.

SCARTEZZINI, R. (1996): "Las razones de la universalidad y las de la diferencia". En: GINER, S.; SCARTEZZINI, R. (eds.): *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza, p. 17-32.

SCHULTZ, T. W. (1983): "La inversión en capital humano". En: *Educación y Sociedad*, n. 1, p. 181-195.

SEMPRINI, A. (1997): *Le multiculturalisme*. París: Presses Universitaires de France.

SZTOMPKA, P. (1995): *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza.

TABERNER, J. (1996): "Socialización y educación en Jürgen Habermas. Ensayo de aplicaciones de la teoría de la acción comunicativa en el ámbito de la sociología de la educación". En: *V Conferencia de Sociología de la Educación*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili, p. 213-225.

TAGUIEFF, P. A. (1987): *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. París: La Découverte.

— (1997): *Le racisme*. París: Flammarion.

TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Pero, por encima de todo, la interculturalidad es un proyecto sociopolítico, un deseo que apenas comienza a buscar caminos para su materialización.

En el marco del proyecto Q'anil B *Interculturalidad, políticas públicas y desarrollo humano sostenible* (PNUD/GUATEMALA 97-015), se define la interculturalidad en tres dimensiones (GIMÉNEZ, 2000):

1. La contextual: un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas, que se debería dar entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la nación pluricultural, multilingüe y multiétnica.
2. La relacional: la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.
3. La de los fundamentos: a) la ciudadanía, el reconocimiento pleno, la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, deberes y oportunidades, y la lucha contra el racismo y la discriminación; b) el derecho a la diferencia, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de los distintos pueblos y expresiones culturales, y c) la unidad nacional, no impuesta, sino construida por todos y asumida voluntariamente, respetuosa con la diversidad interna.

Volviendo a España, esta asociación entre inmigración e interculturalidad ha provocado que, para muchos educadores, la educación intercultural no sea sino una forma eufemística y políticamente inocua de referirse al tratamiento educativo debido a los hijos de inmigrantes extranjeros. También en Europa, la educación intercultural se construyó sobre este supuesto.

Por ello, se ha traducido en un repertorio de métodos, estrategias y materiales para facilitar y promover el aprendizaje de la lengua oficial del país de recepción, para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, para estimular y acelerar la adopción de las pautas y códigos mayoritarios...

Poco a poco se ha ido abriendo paso una concepción más ajustada y profunda de lo que es la educación intercultural, aunque subyace aquella versión primigenia que, a menudo, impregna las políticas y las prácticas en este campo:

1. Una educación de calidad para todos en una sociedad libre, abierta, plural y compleja: una educación en y para la igualdad y la diversidad, en la que todos deben aprender a vivir juntos.
2. Una educación que sirva para construir una identidad personal sólida y segura, fundada en el conocimiento y la aceptación de sí mismo, y que garantice la seguridad socioafectiva de cada uno de los alumnos.
3. Una educación que potencie la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, que otorgue expectativas positivas sobre sus posibilidades y capacidades, que planifique y consiga las ayudas más adecuadas, que atienda las necesidades educativas de todos, temporales o permanentes, y garantice el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y competencias imprescindibles para poder ser un ciudadano libre y autónomo.
4. Una educación que promueva la relación, la comunicación, la cooperación y la convivencia entre todos los alumnos y alumnas a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
5. Una educación que se ocupe, también, de lo ético y de lo emocional, que contemple una educación eficaz en valores y que atienda a todas las inteligencias humanas, es decir, que proporcione una verdadera educación integral.
6. Una educación que revise críticamente la selección cultural que ha conformado y conforma los currícula de las distintas etapas del sistema educativo para hacerlos más inclusivos, más representativos, más funcionales, más científicos, más universales y más justos.
7. Una educación que luche contra todas las formas de discriminación.

Sobre los antecedentes de la educación intercultural

Si tomamos esta concepción más amplia y comprensiva de educación intercultural, está todavía más claro que ésta no llegó, ni la trajeron los hijos de inmigrantes extranjeros ni debe asociarse inexorablemente a las migraciones de los últimos años. Por eso, podemos hablar en España de, como mínimo, dos precedentes valiosos: las propuestas de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y las propuestas de los Enseñantes con Gitanos.

Estos fueron los planteamientos generales de los MRP nacidos a mediados de los años 50 del siglo pasado en Cataluña (CODINA, 2002):

1. La pedagogía activa no como un método, sino como una orientación que debía estar presente en toda la vida escolar: la atención a la realidad, el contacto directo con ella, la actividad del alumno...
2. La educación integral como objetivo prioritario; la atención a todas las dimensiones de la persona: físicas, emocionales, sociales, políticas y religiosas.
3. El contacto con la realidad, como punto de partida y fuente de contraste y enriquecimiento. Este impulso se manifestó en varias direcciones.
4. La revisión de los contenidos para conectarlos con las vivencias de los propios alumnos.
5. El contacto directo con el medio físico y natural: las salidas escolares para descubrir el territorio...
6. La lengua y la cultura catalanas: "Valorar la propia identidad y sentirse formando parte de un colectivo con determinados rasgos culturales; el arraigo al propio país como primer paso para hacerse cargo gradualmente de realidades más lejanas en el tiempo y en el espacio."
7. La realidad social y política: estar al corriente, tener criterio sobre lo que ocurre (comportó una renovación importante y significativa de los contenidos de las ciencias sociales).

Una realidad particularmente interesante en este contexto fue el nacimiento, en 1962 en el barrio del Verdum, en Barcelona, de la escuela Ton i Guida, fundada por M. Antònia Canals. Ya en sus objetivos fundacionales se hablaba de integrar a los inmigrantes para construir una auténtica comunidad. Se celebraban todas las fiestas (la Mercè, la castañada, Navidad, Semana Santa, Sant Jordi...); se participaba en las fiestas del barrio (carnaval, etc.), también los cuentos, las canciones y el folclore y las excursiones.

En cuanto al "encontronazo" entre el sistema educativo formal y el pueblo gitano que, de forma consolidada, se produjo en España a comienzos de los años 70 del siglo pasado, situó al profesorado y al alumnado, al sistema educativo y a las familias gitanas ante un verdadero choque cultural y puso a prueba la capacidad de asimilación y reconocimiento de que era capaz el sistema. Como

ha escrito X. Lluch (2005: 167-168): “El proceso de escolarización generalizada de la comunidad gitana supuso un debate muy estimulante sobre la distancia entre la cultura escolar y otras realidades culturales... Aquellos planteamientos suponían abordar la cuestión con toda su radicalidad: la desconexión entre la cultura escolar y las culturas vividas por los alumnos, la ausencia de sintonía cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el currículum, las reducidas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido como agresivo y hostil.” El choque quedó por resolver.

Como se explica desde la propia Asociación (2005: 191-192): “Hemos ido definiendo un modelo de intervención cada vez más global. Una perspectiva que renuncia a los tratamientos especializados dirigidos a «los diferentes». Tenemos claro que es necesario un planteamiento global, pertinente para todos y todas, que se pregunte por la cultura escolar que generamos en la escuela...

Las primeras intervenciones se dirigen a señalar las ausencias en relación con determinados grupos culturales. Más adelante, se analiza el sesgo cultural que se aprecia en los currícula y su parcial concepción de la diversidad.

En cuanto a los materiales curriculares, en un primer momento, se elaboran materiales específicos que ayuden a introducir la cultura gitana en la escuela. Más adelante, se elaboran materiales en que la interculturalidad es considerada transversalmente.”

Imposible olvidar la importancia del marco sociopolítico

La interculturalidad es un proyecto sociopolítico, decíamos antes. Esta característica es especialmente apreciable en el caso que nos ocupa, Cataluña.

Para los que, por edad, hemos vivido en contexto dictatorial, no democrático, es casi una obviedad afirmar que la educación intercultural, más allá de lo superficial o folclórico, es sencillamente imposible sin democracia política.

En el caso español, esto se ha concretado en un Estado “social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político” y “se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran” (Constitución española de 1978). Esta autonomía, de límites imprecisos, no ha

estado exenta de problemas, como se aprecia con sólo leer la prensa diaria, o como se visualizó de manera especialmente contundente durante el proceso de elaboración y aprobación del nuevo estatuto de Cataluña (de 2006, que reformaba el de 1979).

En España es imposible hablar de interculturalidad aplicando el concepto únicamente a la relación de nacionales con extranjeros, o a la relación de payos con gitanos. Inexorablemente debe incluir la relación, en pie de igualdad, entre los ciudadanos españoles, individualmente y colectivamente considerados, de las distintas nacionalidades y regiones, utilizando la terminología constitucional. Un diagnóstico simple nos informa de que todavía queda mucho camino por recorrer y que esta unidad en la diversidad del Estado español sigue siendo un proyecto abierto, que avanza con lentitud (desde mi punto de vista) e indecisión.

Pero estas reglas de juego son las que han hecho posible, en el ámbito educativo, algunos logros incontestables:

a) La regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión (recientemente se aprobó una ley andaluza de educación y, hace relativamente pocas semanas, el Gobierno de Cataluña presentó las bases para una ley de educación de Cataluña).

b) La oficialidad del catalán, junto con el castellano, que todos los ciudadanos de Cataluña tienen el deber de conocer y el derecho de usar.

c) Las políticas de inmersión lingüística y la consideración del catalán como la lengua vehicular de la escuela, en un marco ya no bilingüe, sino plurilingüe, garantizando un conocimiento equivalente de las dos lenguas oficiales al terminar la educación primaria y la secundaria obligatoria.

d) La fijación, en un 45% del total, del currículum obligatorio, que establece los objetivos, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de las distintas etapas del sistema educativo (el 55% corresponde al gobierno del Estado).

e) El diseño y la implementación de un programa como el plan para la lengua, la interculturalidad y la cohesión social (Plan LIC), con unos objetivos que

encajan muy firmemente en lo que debería ser la educación intercultural: consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe, fomentar la educación intercultural, basada en el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y convivencia, y promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación (BESALÚ-VILA, 2007).

El segundo anclaje de este marco sociopolítico es el proceso de construcción de la Unión Europea. Para señalar sólo algunos de los factores que condicionan proyectos como el de interculturalidad, cabe referirse a:

a) El debate en torno a las soberanías nacionales o transnacionales y en torno a la ciudadanía (y las dificultades para la aprobación de una constitución europea, y los debates sobre unos supuestos “valores europeos”, —véase, por ejemplo, el manifiesto *Per l'Occidente*, que postula que sea el cristianismo esa base tradicional común).

b) La libre circulación de capitales y de personas y una moneda común.

c) El reconocimiento explícito del multilingüismo y del pluralismo religioso y político (estados confederales, federales y unitarios), que constituyen una oportunidad para las diferencias internas de los distintos estados y para una regulación equitativa y justa de estas diferencias.

d) La necesidad, en un estado muy incipiente, de trabajar para la consecución de un currículum mínimo común europeo, con una especial incidencia en las ciencias sociales (historia, geografía, etc.: cómo presentar las guerras napoleónicas o las guerras mundiales desde una perspectiva no nacionalista, por ejemplo) y en los derechos humanos como fundamento ético del sistema educativo...

Y, en tercer lugar, eso que llamamos la globalización, la mundialización de la economía, de los problemas, de la naturaleza, de la cultura (la música, el inglés, los alimentos, la ropa...), la conciencia de que todos estamos subidos en el mismo barco, la subversión de las condiciones de proximidad y lejanía (gracias a los transportes y a las tecnologías de la información y la comunicación), incluso de las condiciones de realidad y virtualidad.

Esta realidad es inexcusable y, en el ámbito educativo, prescindir de su potencia y trascendencia en el desarrollo de las nuevas generaciones y en la conformación de sus identidades sería un grave error. De forma que, al tratar sobre educación intercultural, la mundialización de la cultura es un dato del contexto que no se debe obviar.

El interculturalismo como marco teórico

Hay una continuidad evidente en la pedagogía progresista del siglo XX. Si las teorías de la reproducción y la tradición crítica desocultaron los sesgos de clase de la cultura escolar, el multiculturalismo anglosajón ha puesto de manifiesto que las parcialidades y sesgos del currículum no sólo son de clase, sino también de género, de etnia o "raza" y también de orientación sexual.

Es preciso remontarse a los orígenes del multiculturalismo en Estados Unidos (el movimiento a favor de los derechos civiles de la población "negra") para combatir la ambigüedad o el recelo con los que la mayor parte de la bibliografía en español se refiere a él.

También para situar en el centro de nuestras reflexiones el concepto de cultura, pues no puede haber una aproximación mínimamente rigurosa a la educación intercultural sin una reflexión seria sobre la cultura y su transmisión.

Una primera precaución: las culturas no son objetos fácilmente cuantificables e identificables; no son manzanas. No hay fronteras diáfanas entre culturas, salvo las dibujadas artificialmente por los discursos. La cultura soporta mal las parcelaciones por criterios territoriales (de estado o nación), lingüísticos o religiosos. Porque la cultura es conocimiento, capacidad y actitudes de las que disponemos todas las personas para desenvolvernos en la vida, pero nadie pertenece, nadie es esclavo de una cultura. Más bien es la cultura la que pertenece a las personas, que la usan, manipulan y transforman a lo largo de sus vidas.

Este tipo de reflexiones son especialmente oportunas cuando nos referimos a los pueblos indígenas, que tienden a pensar, por razones obvias de resistencia y marginación, en la cultura como un objeto a conservar y a legar a las generaciones futuras...

A pesar de los años transcurridos, a nuestro parecer, siguen existiendo en Occidente sólo dos grandes modelos de convivencia en las sociedades que se

reconocen como multiculturales: el multiculturalista y el asimilacionista, que vendrían a ser, para entendernos, como los dos polos de un eje imaginario de posibilidades.

El objetivo del multiculturalismo es que todas las personas y grupos puedan vivir con la máxima libertad y autenticidad, con las mínimas restricciones que requiera el ejercicio de la libertad por parte de los demás. De ahí que priorice el reconocimiento de la identidad propia y el derecho a la diferencia.

En cambio, el objetivo primero del asimilacionismo es garantizar de forma radical la igualdad jurídica de todas las personas (los grupos, como tales, carecerían de derechos). Por ello, prioriza la cohesión social de la sociedad por encima del reconocimiento de las diferencias.

Las bases teóricas de uno y otro modelo tienen raíces profundas y sólidas bases filosóficas. Para el multiculturalismo, los seres humanos son esencialmente culturales, pues es en el seno de una determinada comunidad cultural donde se forja la identidad personal (de ahí sus críticas a la fragmentación social y a la crisis moral del mundo actual, que atribuye al debilitamiento de estos vínculos comunitarios).

El asimilacionismo, por su parte, pone el acento en los derechos individuales: existiría una única naturaleza universal compartida por todos, por muy separados que estemos en el tiempo y en el espacio; las culturas serían sólo diferencias de grado menor (y aquí su crítica a las comunidades que coartan la libertad individual de los individuos, obligándoles a someterse a unas normas comunes).

Uno y otro modelo, llevados al extremo, podrían generar efectos perniciosos y no deseados. El multiculturalismo, por ejemplo, tiende a considerar que la cultura es un todo integrado y orgánico y a ignorar la diversidad cultural interna. Con frecuencia, adopta una visión estática y conservadora de la cultura y puede coartar la libertad de las personas, establecer fronteras artificiales entre culturas y alimentar los prejuicios y la incomunicación. El asimilacionismo, por su parte, establece de forma implícita la supremacía de unas determinadas formas culturales y jerarquiza las demás en función del modelo propio. El diálogo en este escenario difícilmente se plantea de igual a igual, sino que, unas veces se actúa con tolerancia o se evita el contacto y, otras, simplemente se impone a través del ordenamiento jurídico o de la fuerza.

Siguiendo a Pulido (2005), podríamos decir que todas las sociedades actuales son multiculturales y que las políticas del interculturalismo se orientan a que aprendamos la manera de vivir juntos y de asegurar la participación plena de todos.

El interculturalismo podría definirse, pues, como un conjunto de principios antirracistas, antisegregadores e igualitaristas, según los cuales es conveniente fomentar los contactos y los conocimientos entre personas culturalmente distintas con el fin de favorecer, entre ellas, unas relaciones sociales positivas, en un plano de igualdad. Hoy por hoy, se trata más bien de una aspiración, de un proyecto, de una utopía, más que de una realidad.

En aquel eje imaginario del que hemos hablado, el interculturalismo sería un punto indeterminado entre estos dos polos, una aspiración que trataría de conjugar los objetivos que guían las teorías y las prácticas de aquellas dos lógicas, al tiempo que procuraría evitar los efectos no deseados de uno y otro modelo.

Pero conviene estar vigilantes, porque, a menudo, bajo la capa del interculturalismo asoma el viejo asimilacionismo, al que sólo se habrían añadido unos cuantos deseos más bien retóricos y bienintencionados, pero de dudosos efectos prácticos.

Las políticas de educación intercultural en Cataluña

Las políticas de educación intercultural en Cataluña quedan sintetizadas y perfectamente integradas en el plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del Gobierno catalán, puesto en marcha el año 2004¹⁷. Sus tres grandes objetivos son:

1. Consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe.
2. Fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia.

17. Puede consultarse, en su versión castellana, en www.xtec.cat/lic/documents.

3. Promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

Dichos objetivos vienen justificados por las razones siguientes: el uso de la lengua catalana, a pesar de los avances conseguidos, no se corresponde con los índices alcanzados en las actividades escolares; el flujo migratorio, que no cesa y que, en su mayoría, se escolariza en centros públicos; en determinadas áreas urbanas se da una significativa concentración de alumnado perteneciente a familias desfavorecidas, con altos índices de absentismo y de abandono escolar; y la interculturalidad, que implica un cambio de perspectiva a la hora de abordar los contenidos curriculares, afectando, por tanto, a todo el currículum, a todo el profesorado y a todos los centros escolares.

La columna vertebral, las principales estrategias del Plan LIC, son, a nuestro parecer, las cinco siguientes: el aula de acogida, el centro acogedor, el plan educativo de entorno, el equipo de asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social, y la formación del profesorado (BESALÚ-VILA, 2007). Las describiremos brevemente.

El **aula de acogida** es un marco de referencia y un entorno de trabajo abierto dentro del centro educativo, que facilita la atención inmediata y más adecuada al alumnado recién llegado. Más que un espacio físico, se trata de un conjunto de estrategias para garantizar un aprendizaje intensivo de la lengua, una atención y seguimiento emocional y curricular más personalizados y una mejor coordinación de la escuela con las familias respectivas y los servicios externos. En el curso 2007-2008, son 1.174 y conllevan: un tutor de acogida, un equipamiento informático y una cantidad en metálico para la adquisición de los materiales que decida el centro. Las primeras evaluaciones realizadas (VILA-PARERASERRA, 2006) indican que el aula de acogida, bien utilizada, ha sido un recurso excelente para acelerar la competencia conversacional en catalán (la lengua vehicular de la escuela catalana) y para facilitar la incorporación del alumnado de origen extranjero al aula ordinaria, que es el lugar donde realmente se aprende la lengua de la escuela.

La responsabilidad de la acogida y la integración escolar del alumnado recién llegado compete al centro educativo y a todos los profesionales que tra-

bajan en él. El centro es quien debe elaborar el plan de acogida y de integración; quien debe designar un coordinador de lengua, interculturalidad y cohesión social para asesorar al equipo directivo; quien debe crear el aula de acogida y designar el profesor tutor correspondiente; quien debe fomentar el conocimiento de las distintas culturas y el respeto a la diversidad; y quien debe promover la formación de su profesorado. El primer objetivo de este **centro acogedor** debe ser combatir el fracaso escolar y garantizar el logro de las competencias básicas por parte de todo el alumnado. Para ello, deberá revisar las prioridades curriculares para conseguir un aprendizaje relevante, mejorar el aprovechamiento del tiempo escolar, modificar —si cabe— la adscripción del profesorado y determinar con claridad los criterios de evaluación del alumnado.

El **plan educativo de entorno** es una respuesta integrada y comunitaria, una red de apoyo a la comunidad educativa, que permite contar con la colaboración de los distintos servicios y recursos municipales y de otras instituciones de ámbito social, cultural y deportivo para alcanzar, con más eficacia, los objetivos del Plan LIC. Dentro de los planes educativos de entorno caben: la prevención y tratamiento del absentismo escolar, la participación de todo el alumnado en las actividades complementarias, los talleres de estudio asistido, la formación en lengua y cultura de origen, las actividades formativas durante las vacaciones, las actividades de sensibilización, la formación de padres y madres, las ayudas para realizar actividades deportivas y artísticas, etc. Durante el curso 2007-2008, son 95 los planes educativos de entorno puestos en marcha, y afectaron a 791 centros educativos.

El **equipo de asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social** está formado por un número de profesionales variable, que actúa en una determinada zona o comarca, repartidos en ocho unidades administrativas. En el curso 2006-2007, fueron 209 profesionales en total. Estos asesores LIC son los verdaderos impulsores y dinamizadores del plan y el punto donde convergen las diversas estrategias implementadas, por lo que su selección, formación y capacidad son verdaderamente determinantes. Colaboran con las oficinas municipales de escolarización, forman parte de las comisiones locales de los planes educativos de entorno, asesoran la puesta en marcha y la organización de las aulas de acogida, colaboran con los coordinadores LIC de los centros, y son agentes de formación del profesorado.

Finalmente, la **formación del profesorado** como elemento central para garantizar la continuidad y la eficacia del plan. En primera instancia, se diseñó una propuesta modular, susceptible de atender de manera diferenciada a los distintos participantes, que constaba de los doce módulos siguientes:

1. El Plan LIC, respuesta a nuevos retos educativos.
2. Lengua, cultura y sociedad.
3. Características de un centro acogedor.
4. Tratamiento del currículum desde una óptica intercultural.
5. La adquisición de una segunda lengua.
6. Desarrollo de la personalidad de los chicos y chicas: procesos de socialización.
7. Procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto con diversidad lingüística y cultural.
8. Tratamiento de la lengua oral.
9. La lengua en las demás áreas del currículum.
10. Reflexión metalingüística sobre la lengua.
11. TIC: herramienta, lenguaje y sociedad.
12. La educación, un proyecto comunitario.

Tres caminos distintos y complementarios para hacer educación intercultural

Todos los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje son susceptibles de ser interculturalizados y no hay razón para no iniciar el camino de forma inmediata. Al poner manos a la obra, se podría hablar de tres grandes líneas complementarias, de tres énfasis distintos, de tres puntos de partida posibles para interculturalizar la intervención educativa. La primera pondría el acento en los aspectos éticos, en la educación en valores. La segunda aplicaría la educación intercultural a los aspectos más propiamente pedagógicos: los temas organizativos, los métodos, las técnicas, las estrategias didácticas... Y la tercera enfatizaría los aspectos curriculares en sentido estricto, es decir, los objetivos y contenidos de las distintas áreas.

La educación es una empresa moral, y la moralidad impregna todos los momentos y actos docentes: el oficio de educar compromete al que lo realiza. Y en cuanto a la **educación en valores**, tal vez haya que reconocer que, a pesar de los esfuerzos empeñados y de los materiales existentes en el mercado, el sistema educativo, en gran parte, ha fracasado. No es su responsabilidad exclusiva: también las familias, los medios de comunicación, las instituciones públicas y las empresas privadas, la publicidad y los líderes de opinión, tienen algunas obligaciones y responsabilidades al respecto, aunque muchos de ellos se muestren más bien poco dispuestos a asumirlas.

Un primer nivel para educar en valores es el de las relaciones interpersonales. Porque educar es actuar en primera persona; porque el primer recurso didáctico del profesorado es su misma persona; porque educar significa poner en el centro la relación, la confianza.

Un segundo nivel, con toda probabilidad el más eficaz, es el institucional, el clima que se percibe y se vive en todos los rincones, en todos los momentos y en todas las cosas que ocurren en escuelas e institutos. Clima que se transmite a través de algunos intangibles: la decoración, la limpieza, la tranquilidad y la seguridad que se respira, la acogida, el ambiente de ayuda, de amistad, de colaboración... Y en todas las materias y aulas, es decir, a través de las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje y, de forma muy principal, a través de la relación tutorial.

Podríamos hablar aún de un tercer nivel: el de las tareas propiamente curriculares, entre las cuales debería tener un papel especialmente significativo el Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, combatida de forma incomprensible por los sectores más reaccionarios e irresponsables de la Iglesia católica. Es en este ámbito, aunque no sólo en él, donde debería poder analizarse la actualidad y los temas socialmente más relevantes y controvertidos, donde trabajar las capacidades psicomorales y aproximarse a la cultura moral, que ofrece modelos, normas y principios para afrontar, gestionar y resolver los conflictos personales y los colectivos (PUIG, 2005).

La pedagogía implica ideología, pero no se reduce a ideología. Una pedagogía sin método, sin práctica, sin materiales, es sólo un discurso sobre la educación, pero no es todavía pedagogía. La **pedagogía** que nos interesa es la que reflexiona sobre la propia experiencia o sobre la de los demás. La que integra

ideología, materiales y técnicas. La que propone formas organizativas, formas y técnicas de evaluación, estrategias y técnicas didácticas más adecuadas, más eficaces, más funcionales y más justas para garantizar a todos una formación básica y una optimización de las propias capacidades.

En esta línea de trabajo, cabría referirse a los documentos institucionales (proyecto educativo, programación anual, plan de convivencia, etc.), a la acción tutorial, a los procesos de evaluación, a las formas de agrupamiento del alumnado, a la autorregulación del aprendizaje, a las adaptaciones curriculares individualizadas, al aprendizaje cooperativo, a la pedagogía de la empatía, a la narratividad, a las estrategias socioafectivas...

Hay un cierto consenso en considerar que los contenidos escolares son excesivos en cantidad y bastante irrelevantes desde el punto de vista formativo: capacitan poco para comprender el mundo y no ayudan demasiado a resolver los problemas cotidianos. La cultura escolar está llena de contenidos que sólo se justifican por la tradición, mientras que los que podrían resultar más útiles para entender el mundo de hoy sólo se atisban en los resquicios que dejan los horarios y los programas (VERA-ESTEVE, 2001).

Toda cultura es internamente plural, pero el **currículum escolar** es un relato que simplifica inevitablemente esta pluralidad, legitimando la versión de los grupos hegemónicos dentro de una sociedad determinada: se trata, pues, de una selección profundamente sesgada, que silencia numerosas voces. El sesgo es, también, epistemológico: el modelo de racionalidad que se presenta como único, el científico-técnico, es el criterio que valora las distintas actividades y producciones humanas, despreciando las demás cosmovisiones y formas alternativas de acceso al conocimiento.

Además, el racismo, la justificación de la desigualdad humana por razones étnicas o culturales, está en la base de la cultura occidental e impregna nuestra visión de las cosas, de las personas y del universo, y condiciona nuestros comportamientos y actitudes. La supremacía blanca europea se convirtió en el pensamiento hegemónico en los siglos XVI-XVIII y se consolidó en el XIX gracias a la popularidad de las teorías racistas, sustentadas por distintas ciencias. La historiografía occidental excluyó a África de la historia, por no hablar de la producción escrita (tanto la gran literatura como la novela popular) y cinematográfica, impregnadas todas ellas de la cultura del desprecio.

Para hacer frente a esta autosuficiencia cultural, al etnocentrismo, a los estereotipos y prejuicios que pueblan nuestras calles y nuestros pensamientos, deberemos reconstruir el currículum sobre unas nuevas bases. No se trata de relativizar el currículum existente (que contiene contenidos muy valiosos y encarna, con todas las insuficiencias que queramos, el conocimiento que una sociedad determinada considera necesario) y sustituirlo por currícula opuestos en función de los intereses de los diversos grupos. Este nuevo currículum más intercultural, más justo, pero también más inclusivo y mejor, deberá construirse a partir de las experiencias y las perspectivas de los grupos sociales más desfavorecidos, del conocimiento producido por los grupos subordinados: el núcleo del currículum intercultural lo constituirá el esfuerzo por conocer el mundo desde los márgenes.

Una de las tareas de los centros educativos y del profesorado será, pues, la de examinar críticamente la selección cultural del currículum común, la de interculturalizar el currículum. Esta revisión debería afectar a todas las áreas, porque todas pueden contribuir a lograr un aprendizaje más científico, más eficaz, pero también más funcional y más justo. Sólo si es así, será un currículum más intercultural.

Buenos materiales, buenas prácticas

Existen, en el mercado, abundantes y valiosos materiales para introducir la práctica de la educación intercultural en los centros educativos sin más dilaciones. No nos proponemos elaborar una lista exhaustiva y completa, sino sólo dar algunas pistas, sugiriendo algunos materiales conceptualmente sólidos y operativamente contrastados.

COLECTIVO AMANI (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Se trata casi de un clásico para trabajar la educación intercultural desde un planteamiento socioafectivo y a partir del conflicto. Sugieren un conjunto de actividades y dinámicas para crear un clima de confianza dentro del grupo, para explorar las imágenes, percepciones y creencias que tenemos de nosotros mismos y de los demás, y para gestionar y resolver los conflictos.

LLUCH, Xavier (2000): *Plural. Educación intercultural 12/16*. Valencia: Tàndem.

A través de dinámicas grupales, de actividades individuales y de debates en gran grupo, este magistral libro plantea un trabajo sistemático que, partiendo de la realidad personal y colectiva del alumnado, promueve la reflexión y el cambio de actitudes.

BUXARRAIS, Maria Rosa et al. (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.

A pesar de los años transcurridos, un material que mantiene íntegra su vigencia al proponer diversas estrategias, materiales y actividades de educación moral centradas en el racismo: juegos de simulación, dilemas morales, *role playing*, análisis de textos, ejercicios de autorregulación, de clarificación de valores, cine-fóruns, etc.

AA.VV. (2006): *Por preguntar que no quede. Libro del profesorado y 6 cuadernos para el alumnado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Este es un material pensado para trabajar las preguntas que el alumnado de educación infantil y primaria se hace a propósito de la inmigración, de la discapacidad, del género, de la ecología, de la paz y de la salud. Los cuadernos contienen actividades y propuestas para trabajar estos temas y el libro del profesorado ofrece fundamentos y orientaciones para abordarlos con pertinencia y rigor.

COELHO, Elisabeth (2005): *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: Horsori.

La autora es asesora escolar de la ciudad de Toronto (Canadá), una ciudad y un país pionero en las políticas multiculturales. En este libro, enormemente sugerente y cercano a las aulas, se habla de cómo ofrecer entornos acogedores, de cómo desarrollar un estilo instructivo integrador, de cómo valorar el progreso del alumnado, de cómo implicar a las familias.

LLUCH, Xavier; SALINAS, Jesús (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

El libro, que contiene un número considerable de actividades y recursos, centra su objetivo en meter la educación intercultural en los centros educativos.

Para ello, se muestra cómo revisar los documentos institucionales, se habla de la transversalidad, de las metodologías más propicias para el tratamiento de la diversidad, de los materiales curriculares y de la elaboración de unidades didácticas interculturales.

AA.VV. (2006, 2007): *Caixa d'eines. Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social*, n. 3, 4, 5 y 6. Barcelona: Departamento de Educación.

Se trata de una colección que se inscribe en el Plan para la Lengua y la Cohesión Social del Gobierno de Cataluña, que ofrece herramientas metodológicas y buenas prácticas sobre aulas y centros de acogida, planes educativos de entorno y formación del profesorado.

VILELLA, Xavier (2007): *Matemáticas para todos. Enseñar en un aula multicultural*. Barcelona: Horsori.

Un magnífico libro que muestra como interculturalizar el área de matemáticas, es decir, como hacerla accesible y atractiva para todo el alumnado. Se trata, según su autor, de desafiarles con actividades contextualizadas, ricas y estimulantes que cada uno pueda abordar usando los conocimientos adquiridos en su contexto familiar y social. Y muestra cómo hacerlo.

HERNÁNDEZ, Caridad; OLMO, Margarita del (2005): *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis.

Nos encontramos ante una propuesta muy elaborada para trabajar en las aulas, desde una perspectiva antropológica, temas como la globalización, el racismo, las fiestas o el relativismo cultural. Incluye, además, dos unidades didácticas sobre la diversidad cultural y el multiculturalismo, secuenciadas para las distintas etapas del sistema educativo.

TORT, Josep; CENDRICH, Mercedes (1999): *Construïm imatges. Material per al professorat. Material per a l'alumnat*. Barcelona: Icaria.

Un material excelente para trabajar la educación intercultural desde el área de educación visual y plástica. Presenta numerosas actividades y sugerencias para analizar, recrear y producir imágenes y, a través de ellas, estudiar y aprender cómo se elabora y se transmite el racismo, el clasismo y el sexismo.

NADAL, Natàlia (2007): *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: Horsori.

Una maestra especialista en educación musical, que desarrolla su labor en una escuela profundamente marcada por la presencia de alumnado de múltiples orígenes y que colabora, también, en las actividades de sensibilización musical de una biblioteca pública, expone, en este libro sencillo y valiente, cómo se plantea la educación musical en su centro y cómo pone en práctica sus intuiciones y propuestas.

AA.VV.: *Colección "Yo soy de..." y Colección "Yo vengo de..."*. Barcelona: La Galera.

Se trata de dos colecciones pensadas para alumnado de educación infantil y primaria. En ambas se trata de relatos en primera persona (en un caso, de un niño o niña de otro país que nos cuenta su vida cotidiana; en el otro, de un o una inmigrante que cuenta su vida, primero en su país de origen, después los motivos y los avatares de su partida y, finalmente, su vida entre nosotros), con abundante información e ilustraciones y fotografías que la completan y la complementan. Una fuente riquísima de conocimientos y una forma próxima de acceder a ellos.

BARÁIBAR, José Manuel (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Un pequeño libro que nos cuenta cómo hacer educación intercultural en una escuela infantil, incorporando a las familias en este proceso de cambio e innovación, que incluye desde el comedor escolar hasta las fiestas a celebrar. Una historia viva que muestra cómo transformar las dificultades en nuevas posibilidades.

PARRA, Sebas (2007): *L'Escola d'Adults de Salt: una mirada apassionada*. Girona: CCG Edicions.

Por último, un libro que narra el nacimiento, el desarrollo y el fin de una experiencia singular, un plan local de formación de adultos que implica a inmigrantes recién llegados a España y a jóvenes de una misma ciudad en un proceso que, al mismo tiempo que enseña la lengua común del territorio y las claves para comprender el nuevo entorno, trata de deshacer prejuicios y estereotipos arraigados a través del contacto, de la amistad, del trabajo conjunto y de la fiesta.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (2005): "25 años de la Asociación de Enseñantes con Gitanos". En: *Memoria de papel*. Valencia, p. 189-200.
- BESALÚ, X.; VILA, I. (2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CODINA, M. T. (2002): "Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica". En: *Historia de la Educación*, n. 21, p. 91-104.
- GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía sobre interculturalidad. Fundamentos conceptuales*. Guatemala: Proyecto Q'anil B.
- LLUCH, X. (2005) "25 años de educación intercultural: una mirada con y sin nostalgia". En: *Memoria de papel 2*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos, p. 167-173.
- PUIG, J. M. (2005): "Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola". En: *Revista Catalana de Pedagogia*, n. 3, p. 13-52.
- PULIDO, R. (2005): "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad". En: FERNÁNDEZ, T.; G. MOLINA, J. (coords.): *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza, p. 19-35.
- SCHMELKES, S. (2002): "Educación y poblaciones indias de México: el fracaso de una política". En: REIMERS, F. (coord.): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla, p. 475-494.
- VERA, J.; ESTEVE, J. M. (coords.) (2001): *Un examen a la cultura escolar: ¿sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.

VILA, I.; PARERA, S.; SERRA, J. M. (2006): *Informe sobre les aules d'acollida d'educació primària*. Barcelona: Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (documento policopiado).

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN PERÚ: SITUACIÓN ACTUAL Y DESAFÍOS

Lucy Ann Trapnell

Introducción

A principios de la década de 1980, dirigentes indígenas de diversos países latinoamericanos, junto con profesionales vinculados al movimiento indígena, se sumaron al cuestionamiento que se hacía, desde diversos continentes, del sesgo homogeneizador y asimilatorio de los sistemas educativos (May 1999; McCarty et. al. 2005; Varese y Rodríguez 1983). Así se empezó a plantear la necesidad de ir más allá de los programas de educación bilingüe, por entonces fundamentalmente dirigidos a traducir contenidos académicos escolares a las lenguas vernáculas (Trapnell 1984), y repensar la educación indígena desde una perspectiva de descolonización cultural e ideológica (Varese y Rodríguez 1983). En este contexto, se empezó a utilizar el término de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En Perú, los dirigentes de las jóvenes organizaciones indígenas amazónicas empezaron a ver la escuela como un espacio desde el cual se podrían promover procesos de reafirmación étnica y cultural (Nugkuak 1985; Ñaco 2001). Sin embargo, en este país, a diferencia de lo ocurrido en Ecuador y Bolivia, este proceso ha estado fundamentalmente circunscrito a la Amazonia.

Han pasado más de veinte años desde que se empezó a cuestionar el carácter asimilatorio y homogenizador de la escuela y a plantear la necesidad de una educación distinta que incluya los conocimientos y valores de los pueblos indígenas. A este proceso de revisión del paradigma hasta entonces imperante han contribuido las reformas educativas desarrolladas en la región a lo largo de la década de 1990, que enfatizan el carácter social de los aprendizajes, así como las convenciones y foros mundiales que han incorporado el tema de la diversidad cultural.

Hoy en día, el discurso sobre la interculturalidad trasciende el ámbito indígena y el de la educación propiamente dicha, y existen diferentes interpretaciones sobre su significado y alcances (Walsh 2002; Tubino y Zariquiey 2005).

De tal manera, se puede encontrar una amplia gama de discursos sobre la interculturalidad, algunos más funcionales al sistema de dominación vigente y otros más bien orientados al cuestionamiento de las condiciones en las que se pretende desarrollar el “diálogo cultural”. Los primeros, suelen centrarse en la diversidad cultural y consideran que los conflictos pueden superarse con mayor información acerca del *otro* y mejores prácticas de comunicación, mientras que los segundos plantean la necesidad de que “el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etcétera que condicionan el intercambio franco entre las culturas de la humanidad [...] para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina en el mundo” (Fornet Betancourt 2000: 12). Desde esta segunda posición también se enfatiza la necesidad de identificar y revisar las creencias que reproducen la asimetría del poder y de fortalecer el desarrollo de procesos de reelaboración personal de la autoimagen de desprecio y negación generada a través de la dominación colonial (Mignolo 2000).

Sin embargo, mas allá de los avances teóricos y de los alcances logrados a nivel legislativo, la EIB en Perú enfrenta graves problemas que no sólo limitan su cobertura y sus posibilidades de seguir proyectándose hacia el futuro, sino que también ponen en entredicho su posibilidad de constituirse en un modelo de educación realmente alternativo, que no termine siendo funcional a la reproducción del sistema hegemónico.

En este artículo presentamos un análisis de la situación actual de la EIB en Perú, algunas reflexiones sobre temas que deben seguir trabajándose si se quiere recuperar la perspectiva liberadora y crítica que dio origen a la educación intercultural. Cerramos nuestra exposición con una breve reseña de los avances que se han venido desarrollando en este sentido en el marco del programa FORMABIAP, coejecutado por el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la confederación nacional indígena AIDASEP.

1. Contexto sociolingüístico en el que se desarrolla la EIB

Perú, al igual que muchos otros países de la región, es un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe en el cual se hablan 42 lenguas originarias, 40 de las cuales son amazónicas y 2, andinas.

Según datos recogidos en el censo de 1993, los hablantes mayores de cinco años que tienen el quechua como lengua materna ascienden a 3.199.474, mientras que los aimaras llegan a 412.705, representando el 16,6% y 2,1%, respectivamente, de hablantes del país¹⁸. Para la Amazonia, el Censo de Comunidades Nativas de 1993 estima una población indígena amazónica de 299.218 personas (incluye a la población censada y a la estimada), aun cuando existen dudas respecto a la confiabilidad de esta información¹⁹. En la Amazonia, el número de hablantes de las diferentes lenguas amazónicas es sumamente variado y puede oscilar entre varias decenas de miles y menos de 10 personas (Trapnell y Neira 2006).

Para fines del análisis de la situación de la EIB en Perú es importante destacar que, aun cuando la mayor concentración de población quechua y aimara sigue estando en la región andina, donde incluso existen departamentos en los que constituye la población mayoritaria, desde hace varias décadas se puede encontrar población quechua asentada a lo largo de la costa (en Lima alcanza el 9,5 % de la población) y en distintos lugares de la Amazonia, debido a los intensos procesos migratorios que se han venido desarrollando a lo largo de los últimos sesenta años.

18. Sin embargo, estos datos podrían reflejar un porcentaje menor al que existe en la realidad, ya que el Censo sólo preguntó por la lengua materna que tenían los encuestados y no qué lenguas hablan. Por lo tanto, los resultados obtenidos no registran a los que sí hablaban las lenguas vernáculas aunque no fuera como primera lengua.

19. Sobre la base de la comparación entre la información que ofrece el Censo y la que obtiene de otros documentos y referencias, Chirif (1997) afirma que la población ha sido subestimada y explica que esto puede deberse a diversas razones. Una de ellas puede ser que los encuestadores no hayan llegado a todas las zonas de asentamiento de población indígena, algunas asentadas en lugares muy lejanos y de difícil acceso. Por lo demás, llegar al caserío central de una comunidad, es decir, al lugar donde funciona la escuela y algún otro servicio, no garantiza que se esté cubriendo al 100% de la población, ya que parte de ella vive dispersa. Otro problema es que el Censo ha considerado como población indígena únicamente a aquella que vive en comunidades, no así a la asentada en centros poblados urbanos, y esto no sólo en el caso de Iquitos, sino también de otros lugares, como El Estrecho (Putumayo) y Jeberos, cuya población es mayoritariamente indígena, o Pebas (Ampiyacu), Nauta o San Lorenzo (ambos en el Marañón).

A diferencia de lo que sucede en la zona andina, los pueblos indígenas amazónicos mantienen una estrecha relación con sus territorios tradicionales. No obstante, en los últimos veinte años se observa una ligera expansión, más que migración, hacia las ciudades y pueblos aledaños a sus comunidades. En esta situación, encontramos a los shipibo que viven en el distrito de Yarinacocha y en la ciudad de Pucallpa, y a los uitoto, shawi y ashaninka, que residen en los pueblos de El Estrecho, San Lorenzo y Puerto Bermúdez, respectivamente. La existencia de población kukama-kukamiria en la ciudad de Iquitos y en Nauta data de mucho más tiempo. Aunque en menor número, también se encuentran personas de estos pueblos fuera de sus áreas de expansión más cercanas como, por ejemplo, shipibos en la zona de Canta Gallo de Lima.

Es importante mencionar que el 21 de septiembre de 2007 se realizó el último censo poblacional, que ofrecerá nuevas cifras de hablantes para las lenguas del país, así como información actualizada acerca de su distribución geográfica.

2. Antecedentes y marco legal de la EIB

Aun cuando la educación bilingüe se implementaba en Perú desde la década de 1960, recién en 1972 se inició su proceso de institucionalización con la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB)²⁰ en un contexto orientado a promover el cambio social y político, tal como se expresa en sus lineamientos²¹. Si bien dicha política no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, como sí lo harían las dos siguientes, fue la primera en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país. En efecto, su tercer lineamiento señala: “La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad.”

20. Dada en el marco de la ley de reforma educativa (decreto ley 19.326 del 21 de marzo de 1972), promulgada durante el gobierno del general Juan Velasco Alvarado.

21. En ellos se plantea la necesidad de superar las condiciones de pobreza de los vernáculo-hablantes (lineamiento 2), de propiciar una interpretación crítica de la realidad social y económica, y de generar una participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación (lineamiento 3).

Desde entonces, se han promulgado dos nuevas políticas relacionadas con la EIB. La Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), de 1989, que fue la primera en incorporar el concepto de educación intercultural y en ampliar la cobertura de la educación bilingüe a todos los niveles educativos, y la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB), de 1991, que definió la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo. Esta última política, de carácter quinquenal, tuvo vigencia hasta el año 1996. Recién a inicios de la década de 2000, durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua, en el marco de un nuevo clima político más favorable para el desarrollo de la EIB, se dio inicio al diseño participativo de una política nacional de lenguas y culturas en la educación. Sin embargo, ésta aún no ha sido reconocida (López 2002; Vigil 2004).

En la actualidad, el desarrollo de la EIB está amparado por la Constitución Política de 1993, el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas, la ley de bases de la descentralización de 2002 y la nueva ley general de educación Núm. 28.044 de 2003, la cual contiene varios artículos que reconocen la diversidad cultural, social y étnica del país como una riqueza y como base de una sociedad democrática y justa. Esta ley, además, ratifica los aportes de las políticas anteriores al definir la interculturalidad como uno de los principios que rigen la educación en el país. El art. 20 de la LGE indica: “La educación bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo.” Sin embargo, los alcances de este postulado se limitan en el Inc. b), el cual precisa: “[El Estado] Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.” Esto haría suponer una distinción entre Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y Educación Bilingüe (EB), que estaría destinada a quienes tienen como lengua materna una lengua indígena. La idea de una EB circunscrita a pueblos indígenas también se ratifica en el Inc. d) del mismo artículo al señalar: “[El Estado] Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dicho programas.”

3. Ubicación de la EIB en el ministerio de Educación

El rango y ubicación de la EIB en el ministerio de Educación ha sido bastante inestable. La primera instancia responsable de la EIB fue la Unidad de Educación Bilingüe, creada en los años 80 durante el segundo gobierno de Belaunde. Desde entonces, los distintos gobiernos han ido creando unidades o direcciones dependiendo de su visión acerca del lugar que la EIB debe ocupar en el ministerio y del mensaje político que le han querido transmitir a las organizaciones indígenas y a los organismos internacionales. Con el segundo gobierno aprista, recientemente se ha fusionado la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y la Dirección de Educación Rural para conformar la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), que actualmente cuenta con dos direcciones, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) y la Dirección de Educación Rural (DER). Es necesario mencionar que esta fusión ha reafirmado el carácter rural que el ministerio de Educación le ha asignado a la EIB. Sin embargo, este cambio organizativo no ha traído consigo un mayor posicionamiento de la EIB en áreas rurales, en la medida que no se quiere pensar en la educación rural como bilingüe, aun cuando la realidad muestra lo contrario.

No obstante, como destacan Zúñiga, Barriola y Ponce (s/f) lo más importante es que, sea cual fuere la denominación que se le haya dado a la instancia responsable del desarrollo de la EIB, ésta nunca ha tenido carácter normativo. De tal manera siempre ha estado sujeta a las normas dictadas por otras direcciones nacionales o del ministro y los viceministros de Gestión Pedagógica y Gestión Institucional. Por lo tanto, esta instancia no puede nombrar o asignar docentes; no puede aprobar un currículo alternativo para el desarrollo de la EIB en los diferentes niveles del sistema educativo y debe limitarse a las estrechas posibilidades que ofrece la diversificación curricular en los términos fijados por las distintas direcciones responsables de la educación básica y de la educación superior.

Por otro lado, es necesario destacar que las direcciones o unidades responsables de la implementación de la EIB no han sido capaces de impulsar un plan estratégico para ampliar su cobertura y promover su desarrollo. Los avances logrados a lo largo de las últimas tres décadas se han debido a la intervención de proyectos experimentales financiados por entidades no gubernamentales.

El carácter marginal de la EIB en el sistema educativo peruano se ha hecho particularmente evidente durante el último año debido a la incapacidad de la DIGEIBIR de incidir en contra de varias medidas homogeneizantes adoptadas por el ministerio de Educación desde el inicio de la gestión del actual gobierno aprista, las cuales ponen en serio riesgo el futuro de la EIB. Entre ellas, cabe mencionar el desarrollo de una evaluación censal única para todos los maestros del país, la prueba de comprensión lectora en castellano para todos los niños de segundo grado, las normas orientadas a ratificar los contratos de 2006, que contradicen a aquéllas que priorizan la contratación de docentes que conozcan la lengua y cultura de los niños y niñas de las escuelas bilingües y la orientación del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente del año 2007 y la dación de una norma que fija la calificación de 14 (sobre 20), en una prueba nacional elaborada por especialistas del ministerio de Educación, como nota mínima para ingresar en los institutos superiores pedagógicos del país²².

Esta condición marginal de la EIB y de la EI en el sistema educativo se manifiesta en todos los niveles de la gestión y hace que su desarrollo se realice en condiciones muy poco favorables y sujetas a la voluntad de las autoridades regionales y locales de turno.

No obstante, más allá del ámbito del ministerio de Educación se pueden encontrar algunas iniciativas importantes a favor de la EIB en el diseño de varios Proyectos Educativos Regionales (PER) y Proyectos Educativos Locales (PEL) que se vienen desarrollando como parte del proceso de descentralización administrativa y de regionalización.

Por otro lado, en varias regiones del sur andino se han creado redes de EIB en las que participan docentes, organizaciones de la sociedad civil y ONG dedicadas al tema. También es necesario mencionar la conformación de asociaciones de maestros bilingües en diversas localidades. La mayoría de ellas están afiliadas a la Asociación Nacional de Maestros Bilingües Interculturales (ANA

²²De los 14.847 postulantes a nivel nacional, sólo 525 superaron la primera fase del examen de selección. Es decir, sólo el 3,5% logró superar la nota mínima de 14. Cabe señalar que en el año 2007 no hubo ingreso en ninguno de los 14 institutos superiores pedagógicos que ofrecen la especialidad de EIB.

MEBI), instancia que desde agosto de 2007 ha denunciado de manera reiterada la poca capacidad operativa de la DIGEIBIR en la ejecución del presupuesto que le fue asignado.

4. Cobertura

Después de más de treinta años desde la dación de la primera política de educación bilingüe, y a pesar de la existencia de un marco legal favorable para el desarrollo de una educación intercultural para todos, ésta sigue circunscrita al ámbito de programas de educación intercultural bilingüe (EIB) de cobertura muy limitada (Trapnell y Neira 2006).

En la actualidad, la EIB está restringida al área rural y básicamente orientada a la educación primaria. Según datos obtenidos por Zavala (2007), en el nivel de educación primaria, actualmente se beneficia al 11% de educandos y al 18% de centros educativos que se ubican en zonas rurales y vernáculas hablantes, lo que corresponde a 75.000 niños y a 2.500 escuelas, respectivamente. El porcentaje de población comprendida en EIB inicial es aún más bajo. Los niños atendidos son 5.400 (5%) y las escuelas beneficiadas son 300 (9%). Sólo existen un par de iniciativas de EIB en secundaria desarrolladas por organizaciones no gubernamentales. Por otro lado, el desarrollo de la EIB en el nivel superior actualmente sólo se realiza en los 14 institutos superiores pedagógicos estatales que ofrecen esta especialidad, sobre un total de 396, entre estatales y privados.

4.1. Los centros educativos EIB

El número de instituciones educativas que la DEIB considera EIB en la zona andina es de 3.109 ubicadas en 9 regiones²³ y de 788 en la Amazonia, situadas en ámbito de 6. Es importante indicar que las instituciones educativas EIB en la Amazonia sólo incluyen a población indígena originaria de la región amazónica. De tal manera, la población quechua y aimara que ha migrado a esta zona está excluida de esta oferta educativa. Sin embargo, esta información estadística debe ser tomada con pinzas, en la medida que existe un conjunto de

²³. Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Lambayeque, Moquegua, Puno.

imprecisiones que impiden visualizar qué está pasando realmente en el campo de la EIB. Para empezar, existen grandes variaciones con relación al número de maestros bilingües que trabajan en aquéllas que figuran como tales en el registro de la DEIB. Muchas sólo cuentan con uno, que, por lo general, se ubica en los grados inferiores. Algunas tienen dos y, ocasionalmente, se pueden encontrar instituciones educativas en las que todo el personal es calificado como bilingüe²⁴. Sin embargo, tampoco es claro qué se entiende por maestro bilingüe. Por lo general, todo maestro indígena es considerado bilingüe, sin que importe si habla o no la lengua de su pueblo. Por ello, no es raro encontrar a maestros bilingües que tienen competencias muy poco desarrolladas en la lengua originaria o que simplemente no la entienden. También se pueden encontrar a maestros bilingües que hablan lenguas indígenas distintas a las que conocen sus alumnos. Finalmente, también se da el caso de maestros bilingües que dominan la lengua originaria pero la usan de manera muy limitada en la escuela, sea para cumplir con dos horas de clases de lengua indígena a la semana y/o para reforzar algunos temas previamente presentados en castellano.

Estas imprecisiones también afectan a todo estudio riguroso que se quiera hacer sobre la implementación de la EIB. Como señalaron Cueto y Secada (2003), en una investigación dedicada a analizar si se presentaban diferencias significativas en términos de rendimiento (comprensión de lectura y matemáticas), tasas de promoción y deserción entre estudiantes de escuelas EIB (reconocidas como tales por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural) en zonas rurales de Puno (quechuas y aimaras) y otros estudiantes de la misma zona que asistían a centros escolares monolingües (castellano), no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de ambos tipos de centros educativos. No obstante, antes que aceptar estos resultados como evidencia de que el programa EIB no funciona (o simplemente que no “perjudica”), los autores consideraron que el programa no estaba siendo ejecutado y que “cualquier debate acerca de la eficacia del mismo es prematura.” (Trapnell y Neira 2006).

Otro tema que merece ser destacado es que las instancias locales del MED sólo consideran como bilingües a las escuelas formalmente reconocidas como

²⁴. La mayoría de instituciones educativas bilingües son multigrado y sus maestros atienden a dos o más grados.

tales y que existe un conjunto de obstáculos para ampliar su cobertura. Esto permite que maestros que ignoran la lengua y la cultura de los niños y niñas puedan ser nombrados en plazas de instituciones educativas bilingües, aun cuando las normas que rigen los procesos de nombramiento señalan que los docentes deben manejarlas. Esto no sólo constituye un grave problema para los niños y niñas monolingües en la lengua originaria o con bilingüismo incipiente, sino que también restringe las posibilidades de los pueblos indígenas de contar con maestros que ayuden a sus nuevas generaciones a desarrollar procesos de aprendizaje de la lengua originaria como segunda lengua

5. El manejo de la diversidad

Es difícil saber cuánto ha cambiado, en términos cualitativos, la escuela monocultural y monolingüe de inicios de la década del ochenta, dada la escasez de estudios sobre el trabajo en el aula. Los artículos existentes sobre los programas de EIB en la primaria son de carácter básicamente descriptivo y las investigaciones sobre las escuelas EIB de Puno hechas por Hornberger (1989) y López ([1988] 1998) estuvieron centradas en el aspecto lingüístico. Además, existen pocas sistematizaciones o evaluaciones sobre los programas de EIB para este nivel implementados en Perú²⁵.

Sin embargo, se cuenta con algunos elementos que permiten identificar algunos problemas epistemológicos y metodológicos que deben ser superados si se quiere recuperar la perspectiva de ruptura frente a la educación asimiladora del Estado que dio origen a la educación intercultural.

Un primer aspecto que debe ser mencionado es la fuerte distancia que existe entre el discurso de la interculturalidad y la práctica. Si bien la interculturalidad ha sido definida como eje transversal del sistema educativo nacional, el enfoque que subyace en la educación peruana es profundamente monocultural. Algunas evidencias de ello, entre muchas otras, son la visión que se tiene sobre temas claves como conocimiento y currículo y la vigencia del discurso pedagógico hegemónico.

²⁵ Entre ellas se encuentran la sistematización de López y Jung (1988) sobre el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-Puno). Además, se cuenta con las tesis sobre diferentes aproximaciones a la educación intercultural en escuelas de la región andina, realizadas por alumnos recientemente egresados de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del programa PROEIB Andes.

A los funcionarios del Ministerio de Educación les resulta difícil entender que el desarrollo de una educación intercultural requiere de un currículo concebido desde un enfoque intercultural, abierto a la existencia de diferentes formas de concebir la realidad, la persona, el conocimiento y el aprendizaje. La posibilidad de construir este tipo de currículo aún no está al alcance de los maestros peruanos. La única opción que el ministerio les ofrece es la de diversificar el currículo básico del nivel en el que trabajan. Esto significa introducir algunas modificaciones en los contenidos, para adaptarlos a las condiciones del contexto. Sin embargo, esto resulta a todas luces insuficiente en la medida que el currículo ha sido diseñado en función de la visión del mundo y del conocimiento de la cultura hegemónica.

Esta falta de perspectiva con relación a las posibilidades que ofrece la educación intercultural hace que ésta con frecuencia se limite a la valoración de algunas expresiones de las culturas originarias, tales como los cantos, danzas, vestimenta y alimentación. La identificación y valoración de los múltiples conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas y su visión del mundo, por lo general, quedan al margen del trabajo escolar. De tal manera, las instituciones educativas EIB suelen reproducir una visión jerárquica del conocimiento que sobrevalora el científico occidental y minusvalora a los *otros*.

Desde un enfoque de interculturalidad pensado en términos de descolonización del poder y del saber (Quijano 2000), es necesario promover el desarrollo de una postura crítica respecto al sesgo cultural presente en la organización de los currículos básicos de los diferentes niveles. En efecto, al analizar cualquiera de los currículos básicos es evidente que parten de una visión compartimentada (desintegrada) del saber, que implica dar por supuesta una ideología de clasificación de la realidad y de definición de lo que es *conocimiento*.

Como afirma Neira²⁶ :

“Si pensamos, por ejemplo, en la concepción que pueden tener pueblos en la Amazonia o en los Andes, la distinción entre sociedad y medio ambiente es absurda; inclusive la noción de ser vivo.

26. Fragmento de su testimonio en el vídeo *Entre lenguas y culturas: interrogando las políticas y prácticas de educación intercultural bilingüe*, producido por el Instituto del Bien Común.

¿Qué cosa es ser vivo? ¿Qué cosa es vida?, finalmente. La vida no está segmentada, no está partida, por decirlo así (...). Yo siento, por ejemplo, que esa es una de las agresiones en el papel y en el aula, cuando a un niño o a una niña se le obliga a partir lo que ya tiene integrado.”

Lo anteriormente expuesto pone en evidencia la necesidad de diseñar currículos que consideren nuevas maneras de aproximarse a la realidad y que incorporen categorías de interpretación y análisis distintas a las que propugna la ciencia occidental. Para avanzar en este sentido sería necesario que los programas de EIB trataran de identificar las categorías cognitivas y la lógica a través de la cual los pueblos indígenas le dan sentido al mundo y las introdujeran en los procesos de construcción de aprendizajes.

Si bien algunos programas de educación intercultural bilingüe del país y la región han desarrollado importantes esfuerzos orientados a incorporar conocimientos indígenas en los currículos de educación básica y de formación magisterial, la mayoría de los currículos utilizados para el desarrollo de la EIB se basan en una concepción de la persona que proviene de la tradición cultural hegemónica e ignora la existencia de diferentes maneras de concebirla y de explicar el origen de su comportamiento y sus características. De igual manera, la visión de salud que estos currículos expresan se basa en los enfoques de la medicina occidental. Constituyen una excepción a esta tendencia algunos currículos diversificados de programas EIB, los cuales han intentado introducir diferentes conocimientos y prácticas de la medicina tradicional. Sin embargo, en la medida que sus aportes suelen limitarse a la introducción de algunos medios de curación, no logran traducir la visión más integral del concepto de salud que ofrecen las tradiciones culturales no occidentales.

Lo mismo ocurre con relación a temas centrales en la formación docente como educar, aprender y enseñar. ¿Hasta qué punto se están explorando las categorías que manejan los pueblos indígenas para dar cuenta de esos procesos? ¿En qué medida se están elaborando otras formas de aproximarse a las nociones imperantes de *sociedad y naturaleza*? ¿Se conceptúan temas como la dominación y el poder desde los referentes culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas? ¿O solamente se trabajan desde los aportes de las ciencias sociales?

Sin embargo, no basta con enriquecer los currículos nacionales con el ingreso de nuevos conocimientos y narrativas sólo para aquellos grupos sociales con tradiciones culturales distintas a la hegemónica, argumentando su derecho a transmitir y reproducir sus formas de vida. Propuestas de este tipo corresponden más bien a un enfoque multicultural que propone la convivencia en un espacio de personas identificadas con culturas variadas, sin que necesariamente se dé una interacción y coexistencia entre ellas. Desde la perspectiva dialógica que propone la interculturalidad se tendría que abrir la educación nacional al ingreso de diversos conocimientos y narrativas, a partir de una postura que asume al conocimiento como una construcción social y cultural (Trapnell 2006).

Para evitar malentendidos, es necesario enfatizar el carácter global y la visión histórica de este enfoque de lo intercultural. Al encarar los desafíos desde una perspectiva que rebasa lo local, lo regional y también lo nacional, se quiere evitar la tendencia al encierro que a la larga puede convertirse en mecanismos de rechazo al *otro*, contraviniendo el ideal de lo intercultural. Otro peligro es que sólo se asuma que aquellos considerados *diferentes* tienen el derecho de acceder a conocimientos y valores distintos a los hegemónicos y que el resto se siga educando desde la tradición cultural dominante. Una figura como ésta, a la larga termina marginando a los que se supone debían empoderarse, en la medida que todo el sistema sigue funcionando a partir del “régimen de verdad” (Foucault 1970). Además, al abordar el conocimiento desde una perspectiva histórica se evita la propensión a esencializarlo, es decir, a tratarlo como algo estático, cerrado y monolítico. Por ello, debe quedar claro que no se trata de identificar y recoger el conocimiento de “un determinado pueblo” como si éste fuera totalmente compartido por todos sus miembros y congelado en la historia, sino más bien de reconocer la manera cómo diferentes grupos sociales, que comparten diferentes identidades y ubicaciones sociales, participan en la construcción de representaciones y significados que dan sentido a su vida y a su práctica cotidiana. Por último, es necesario insistir que no se pretende negar los aportes de la ciencia occidental, sino más bien abrir la educación formal al ingreso de diferentes visiones y narrativas.

El tema de las categorías y representaciones del mundo conduce a una reflexión sobre la manera cómo se están abordando los procesos de construcción de aprendizajes en los programas EIB. La experiencia demuestra que a lo largo

de los últimos veinte años los programas de educación intercultural bilingüe (EIB) dirigidos a los pueblos indígenas de la región han centrado su atención en los contenidos curriculares y dejado de lado la reflexión sobre los procesos a través de los cuales se construyen y transmiten los conocimientos. Si bien algunos de estos programas han asumido una posición crítica con relación a la manera como los enfoques y saberes hegemónicos imponen una determinada visión de la realidad, no han demostrado la misma actitud con relación a la organización de la escuela y al sesgo cultural presente en el discurso pedagógico y en las propuestas metodológicas difundidas a través del ministerio de Educación y de los centros de formación magisterial. La mayoría de los programas de formación docente de la especialidad EIB, así como las capacitaciones dirigidas a maestros indígenas, parecen haber asumido que las estrategias diseñadas por los especialistas para el desarrollo de las diferentes áreas de aprendizaje responden a pautas de interacción y comunicación universales y neutras. De tal manera, los cursos de formación y los talleres de capacitación sobre aspectos didácticos han estado fundamentalmente orientados a difundir determinadas estrategias de construcción de aprendizajes y a comprobar su implementación en el aula. En consecuencia, los procesos de supervisión y monitoreo han estado mayormente encaminados a verificar si los maestros las ponen en práctica.

A contracorriente de lo antes expuesto, en los últimos años algunos programas de formación docente están tratando de incorporar una dimensión más reflexiva en el desarrollo de las prácticas profesionales. Desde esta perspectiva buscan que los practicantes y maestros en ejercicio expliciten los supuestos implícitos en su opción por determinadas estrategias. Estos procesos han permitido identificar algunos rasgos sociales y culturales implícitos en su práctica con relación a temas tales como el ambiente en el aula, las maneras cómo encaran la comunicación con los niños y niñas, y sus formas de evaluar. Sin embargo, esta reflexión sigue ausente de la gran mayoría de programas de formación docente. La evidencia disponible demuestra lo difícil que les resulta a los formadores tomar distancia crítica frente a los discursos hegemónicos dominantes. Esto impide que vean la necesidad de proporcionarles a los maestros herramientas que les permitan identificar su sesgo cultural y buscar alternativas a partir de sus propias experiencias de comunicación y aprendizaje.

6. La experiencia de FORMABIAP ²⁷

El programa FORMABIAP se inició en 1988 como un modelo educativo alternativo que buscaba responder a las necesidades y demandas políticas y sociales del movimiento indígena. FORMABIAP asumió las expectativas de los dirigentes indígenas que buscaba el desarrollo de nuevo tipo de educación que incluyera sus propios conocimientos y aquellos elaborados por la ciencia occidental. FORMABIAP fue concebido como un espacio para la apropiación de los conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas y la valoración de sus formas de organización social, económica y política y de sus propias maneras de entender la realidad.

FORMABIAP asumió que el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación podía ser fortalecido a través del diseño de nuevas formas de educación escolar basadas en la continuidad de los procesos de socialización iniciados en la familia y en la comunidad. De tal manera decidió concentrar sus esfuerzos en la formación de una nueva generación de maestros que cambiaría una institución dedicada a civilizar y asimilar en una que se orientara a promover respeto por la diversidad cultural y que ayudara a los pueblos indígenas a superar la vergüenza e inseguridad generada por una larga historia de colonización y discriminación.

Este objetivo político marcó la orientación y la estrategia de FORMABIAP. Es necesario destacar que cuando inició su funcionamiento a fines de la década de los ochenta, la mayoría de los programas de formación docente EIB en Perú se limitaban a incluir algunas adaptaciones mínimas en el currículo oficial. FORMABIAP aprovechó su condición experimental para introducir cambios significativos en la estructura, perfil, objetivos y contenidos del currículo básico de formación docente (Trapnell 2002). De tal manera, este programa se convirtió en la primera experiencia concreta que cuestionó el carácter instrumental de la formación docente en Perú.

27. En este acápite retomamos varios temas desarrollados en el capítulo 4, "Conocimiento/poder y estrategias de formación", del documento de sistematización *De la cutipa a la icara: la experiencia de FORMABIAP 1988-2006*, producido junto con Eloy Neira.

Cuando FORMABIAP inició su trabajo en 1988, su equipo docente estaba absolutamente convencido de que el manejo del aparato conceptual y metodológico de las diferentes ciencias ayudaría a empoderar a los futuros maestros indígenas, en la medida que les daría mayor seguridad y confianza y les brindaría instrumentos para analizar y cuestionar los procesos de subordinación y marginalización de sus pueblos. Esta opción coincidía con las aspiraciones de los dirigentes de AIDSESEP, quienes ponían un fuerte énfasis en la necesidad de formar maestros en los conocimientos de las disciplinas científicas, sin dejar de lado sus propios conocimientos (Nukguag 1985).

6.1. La propuesta inicial

A partir de la perspectiva anteriormente esbozada, FORMABIAP desarrolló su propuesta de educación intercultural desde un enfoque de “articulación del conocimiento indígena y el conocimiento científico occidental”. En términos prácticos, esto significaba que los docentes y los estudiantes abordarían diferentes temas desde perspectivas indígenas y desde aquéllas que ofrecían las diferentes disciplinas científicas. En el mismo tenor que otros programas de EIB en Perú y la región andina, FORMABIAP consideraba los conocimientos de los pueblos indígenas como un punto de partida en un proceso que tenía que ser necesariamente enriquecido con la contribución de la ciencia occidental. Por entonces, esta estrategia era innovadora en la medida que daba cabida y visibilidad a los conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas en diferentes espacios de la educación formal.

Una de las estrategias de articulación de conocimientos desarrolladas por FORMABIAP consistía en partir del conocimiento indígena sobre un tema poniendo énfasis en los elementos implícitos en la práctica y así buscar los puntos de articulación con el conocimiento científico. Esto se podía hacer a propósito del análisis técnico de un instrumento, como se explica en la siguiente cita:

“A través del análisis técnico de un instrumento de trabajo, se buscaba explicitar en términos de significado universal los principios

28. La quema de la chacra forma parte de la estrategia de la agricultura de rozo y quema practicada por muchos pueblos indígenas amazónicos.

implícitos en las propiedades y el manejo gestual del instrumento. Así, por ejemplo, hacemos describir, aunque meramente de manera descriptiva y no matemática, el control de la parábola balística que es implícito, ya que es gestual, en el manejo de la cerbatana y del arco y la flecha, pero explícito, ya que formulado y controlado matemáticamente, en el lanzamiento de un satélite.” (Gasché 1997).

Esta identificación del conocimiento científico implícito también podía hacerse a partir de las prácticas desarrolladas por los pueblos indígenas. Por ejemplo, al estudiar el ecosistema “chacra quemada” en el proceso de siembra, los alumnos podían partir de la topografía general de la chacra, identificar los elementos presentes en su contorno y en el interior, así como las relaciones entre ellos poniendo énfasis en el proceso de quema y su efecto sobre el reciclaje de nutrientes y del impacto del sol y la lluvia en ambos y, finalmente, analizar los microambientes donde se acostumbra a sembrar cada producto dentro de la estrategia de policultivo de su sociedad. Éstos eran considerados los elementos que los indígenas toman en cuenta en el momento de sembrar y cuyos factores implícitos eran puestos en evidencia por el profesor y relacionados con los planteamientos desarrollados por la ecología.

En ambos casos se pretendía mostrar a los futuros docentes el valor de los conocimientos y técnicas desarrollados por sus pueblos a partir del hecho de que podían ser validados por el conocimiento científico. Por entonces, FORMABIAP no cuestionaba el peso que le daba a la ciencia occidental como instrumento de validación de los conocimientos indígenas.

En los procesos de planificación de sus clases, los docentes de las diferentes áreas diseñaban un “metalenguaje” con el fin de guiar los procesos de construcción de aprendizajes. Para construirlo, los formadores analizaban cómo se manifiestan en las sociedades indígenas los elementos que concebían con una categoría dada por su bagaje académico o el lenguaje cotidiano. Por ejemplo, cómo aquello que se denomina música, arte, dibujo, medidas, formas, colores, fiesta, comercio, métodos e incluso lenguaje funciona en la praxis indígena, y cómo se manifiesta el conocimiento indígena con relación a conceptos científicos tales como hábitat, nicho ecológico, ecosistemas o microambiente, por mencionar algunos. Esta estrategia fue un importante aporte en una época en la cual

los programas de formación simplemente ignoraban la existencia de experiencias y prácticas que no formaran parte de la tradición hegemónica.

En el año 2004, los docentes de FORMABIAP iniciaron un proceso de evaluación crítica con relación a la fuerte incidencia que había tenido la ciencia occidental en la organización de su currículo de formación docente. Por entonces, se cuestionó el paradigma de articulación del conocimiento indígena con el conocimiento científico occidental con el que se había trabajado desde 1988. Varios factores incidieron en este cuestionamiento; sin embargo, la evaluación de Guzmán y Monroe realizada en diciembre de 2003 fue el elemento desencadenante. En efecto, esta evaluación explicitó, y permitió visualizar con mayor claridad, ciertos problemas que algunos docentes y especialistas de FORMABIAP habían empezado a formular desde inicios de la década. En efecto, varios de los formadores del programa estaban preocupados por los serios problemas de comprensión de la gran mayoría de los estudiantes, a pesar de un conjunto de iniciativas orientadas a promover procesos de aprendizaje activo.

Por otro lado, los informes de supervisión de práctica profesional evidenciaban el poco peso que los alumnos practicantes le daban al conocimiento de su pueblo en el desarrollo de su trabajo en la escuela. Unido a ello, el especialista del pueblo Ashaninka cuestionó, en repetidas oportunidades, el enfoque de las clases del área de Naturaleza, por considerar que su discurso no tomaba suficientemente en cuenta las visiones de los pueblos indígenas. Sin embargo, fue recién a partir de la evaluación de Guzmán y Monroe y de los aportes de la Pedagogía Crítica y de los Estudios Postcoloniales que los docentes de FORMABIAP tomaron cada vez mayor conciencia de que si bien desde sus inicios el programa había concebido la escuela como un instrumento de dominación ideológica, no había advertido que su propia estrategia de formación afirmaba la jerarquía y relación de poder existente entre el conocimiento occidental científico y los conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas.

Aun cuando FORMABIAP contaba con importantes testimonios acerca de los cambios que sus alumnos y egresados habían experimentado durante su proceso de formación y sobre cómo éstos les habían permitido afirmar su identidad y valorar la herencia cultural de sus pueblos (Trapnell y Neira s/f), a partir de la identificación de los problemas presentados en el párrafo anterior, los

docentes del programa empezaron a reflexionar sobre el riesgo de caer en procesos involuntarios de asimilacionismo y de subvaloración de los conocimientos provenientes de tradiciones culturales no hegemónicas. Este proceso de reflexión crítica los llevó a buscar otras maneras de “interculturalizar el conocimiento”, en palabras de Walsh (2001), a través de la construcción de marcos interpretativos que permitieran incorporar nuevas categorías de análisis.

6.2. Las nuevas propuestas

A lo largo de los últimos tres años, FORMABIAP ha desarrollado dos estrategias orientadas a fortalecer su propuesta política y pedagógica, como parte del proceso de reflexión antes reseñado. La primera ha estado orientada a abrir nuevos espacios para la producción y transmisión de conocimientos indígenas que ya no estará circunscrita a las cinco áreas académicas que estructuran el currículo de FORMABIAP (Trapnell 2002). La segunda, que aún está en una etapa inicial, busca introducir el uso de categorías cognitivas indígenas y sus lógicas culturales en la comprensión de los hechos sociales, económicos, políticos y educativos.

Hasta el año 2004, el proceso de formación del programa estaba organizado a partir de áreas y los docentes responsables de su desarrollo invitaban a los especialistas indígenas²⁹ a participar en clases y compartir el conocimiento desarrollado por sus pueblos sobre determinados temas. A partir de la reflexión crítica desarrollada con relación al peso que tenía el conocimiento hegemónico en el proceso de formación, los especialistas y docentes indígenas plantearon la necesidad de contar con sus propios espacios para trabajar con los alumnos de su pueblo. Con este propósito solicitaron dos espacios semanales diferenciados de cinco horas cada uno, en los cuales podrían organizar sus procesos de enseñanza, a partir del desarrollo de algunas actividades productivas. Ellos consideraban que esta estrategia ayudaría a los estudiantes a fortalecer y profundizar sus conocimientos sobre diferentes prácticas indígenas, tales como la curación con

29. Los especialistas son hombres y mujeres mayores seleccionados por sus federaciones por ser destacados conocedores de la lengua, cultura e historia de sus pueblos.

hierbas y la fabricación de diferentes instrumentos y artefactos. Asimismo, argumentaron que estas experiencias les ofrecerían a los futuros docentes un modelo para trabajar en la primaria, en la medida que el currículo de FORMABIAP para este nivel se basa en la ejecución de actividades productivas.

Además de ofrecer nuevos espacios para el desarrollo de los conocimientos de los diferentes pueblos indígenas, esta estrategia también permitió extender el uso de las lenguas indígenas en los procesos de construcción de aprendizajes. Hasta el año 2004, su uso se había limitado a los talleres del área de Comunicación Integral, es decir, a siete horas semanales a lo largo de tan sólo diez semanas del ciclo escolarizado, dado que las otras diez se dedicaban al castellano. Si bien esta situación respondía a la dificultad de organizar procesos de construcción de aprendizajes con alumnos hablantes de ocho o más lenguas indígenas en una misma sección, era necesario buscar alternativas. Las evaluaciones realizadas a los alumnos practicantes, así como a los egresados del programa, demostraban que la falta de capacidades para el desarrollo de un discurso pedagógico fluido en lengua indígena era una de las razones por las cuales evitaban utilizarla como medio para construir aprendizajes en la primaria³⁰.

La nueva estrategia implementada desde 2005 también ha evidenciado la existencia de diferentes formas de construir y transmitir conocimientos, que pueden sentar las bases para el diseño de una pedagogía intercultural. A partir de su experiencia con los especialistas y docentes indígenas, los estudiantes han podido contrastar sus estilos de comunicación y estrategias de construcción de aprendizajes con aquéllas de los docentes responsables de las diferentes áreas.

30. Si bien esta preocupación no era nueva, y se había intentado abordarla desde los inicios del programa, en el año 1999 nuevamente se empezó a buscar diferentes maneras de construir los aprendizajes de algunas áreas en lenguas indígenas. Por entonces, ya se podía aprovechar la presencia de docentes indígenas de algunos pueblos. Un ejemplo de ello fue el intento de ofrecer partes del curso de Teoría de la Educación en lengua shawi. De esta manera, la docente responsable del curso y el docente de dicho pueblo planificaban el contenido de la clase de manera conjunta. La profesora desarrollaba una parte de la clase en castellano para los alumnos de los otros cuatro pueblos indígenas que integraban la sección y el docente shawi lo hacía con los de su pueblo en otro salón. Luego, todos se agrupaban y desarrollaban la última fase de la clase en castellano. Sin embargo, esta iniciativa quedó circunscrita al área de Educación y al pueblo Shawi, en la medida que los docentes de los otros pueblos estaban totalmente abocados a las tareas que debían asumir como miembros del área de Comunicación Integral. Por otro lado, la estrategia se había limitado a reinterpretar los contenidos del curso en la lengua indígena. Quedaba pendiente el reto de construir conocimientos en la lengua materna de los alumnos desde sus propios referentes culturales.

En este proceso se han dado cuenta de que en lugar de usar el patrón de pregunta, respuesta y refuerzo, al que muchos de los maestros de FORMABIAP apelan como una forma de promover el diálogo en clase, los especialistas indígenas prefieren utilizar otras estrategias, como los comentarios y las anécdotas. En algunas clases, el especialista y el docente indígena discuten ciertos temas entre ellos y los estudiantes los escuchan atentamente, hasta que llega el momento oportuno para compartir sus experiencias e ideas con relación al punto tratado.

Distanciándose de la aproximación inicial de FORMABIAP orientada a comprender cómo las prácticas indígenas podían ser estructuradas dentro de la rejilla conceptual de las diferentes disciplinas académicas, los especialistas y docentes del programa están tratando de identificar las categorías que los pueblos indígenas utilizan para hablar sobre diferentes temas. En el caso particular del área de Educación ya no se busca explicar la educación de los diferentes pueblos indígenas a través del uso de conceptos estructurados a partir de la noción escolar del aprendizaje, como se hizo inicialmente. Se ha descubierto que es mucho más importante entender cómo los pueblos indígenas hablan de la educación, en la medida que es la única manera de poder comprender cómo se construye y transmite el conocimiento en sus sociedades. En este sentido, la identificación de los conceptos que existen en las diferentes lenguas indígenas para hablar acerca de este proceso permite a los estudiantes y docentes de FORMABIAP lograr una mejor comprensión de sus prácticas y del potencial que ofrecen para el desarrollo de una pedagogía intercultural.

FORMABIAP ha dado un paso importante al usar las categorías cognitivas indígenas y su lógica cultural para la creación de una comprensión de la realidad social económica, política y educativa en la sistematización de sus 18 años de experiencia. Su introducción parte de los conceptos de *cutipa* e *icaro*, los cuales ofrecen una forma distinta de aproximarse a la persona, a la realidad y al conocimiento, ampliamente extendidas entre diferentes grupos socioculturales en zonas urbanas y rurales de diferentes espacios geográficos y sociales de la Amazonia para explicar los objetivos y estrategia del programa.

31. Eloy Neira me hizo notar la riqueza explicativa que tenían estos conceptos a partir del trabajo que realizó con el docente kukama Pascual Aquituari y la curandera Norma Panduro en el Foro Internacional de Salud Reproductiva en la Amazonia: Perspectivas desde la Cultura, el Género y la Comunicación.

A continuación, presentamos algunos de los temas desarrollados en dicho documento, con el fin de ofrecer algunos referentes que ayuden a visualizar el potencial que podría tener el uso de las categorías cognitivas desarrolladas por los pueblos indígenas.

La cutipa y el icaro

El término *cutipar* puede ser definido como la transferencia de una característica, comportamiento o condición negativa de una persona, animal o cosa sobre alguien. Por lo general, afecta a los niños y niñas y, particularmente, a los más pequeños. De esta manera, una madre embarazada puede cutipar a su bebé no nato. El término *cutipar* proviene de la combinación de la raíz verbal quechua *kuti-*, cuyo significado es *volver* o *desandar* y el sufijo *-pa*, que indica una reiteración de la acción. Esto sucede cuando se dice que si una mujer embarazada aborrece a una persona o un animal su hijo o hija tendrá una característica o comportamiento similar. Sin embargo, más allá de este uso bastante extendido, el concepto de cutipa también se usa para expresar deseo y su significado, además, ha sido ampliado para hacer referencia al desorden social o a la falta de sentido, como se puede apreciar en las siguientes citas extraídas de documentos producidos por Pascual Aquituari y Norma Panduro:

“Yo puedo decir ahora que los kukamas estamos kutipados por la cultura nacional. Espero que si aquí en medio de nosotros hay kukamas como yo, espero que no estén kutipados por la cultura nacional. A los kukamas nos falta un buen ikaro para dejar de pensar como piensan los homogeneizantes de la cultural nacional.”
(Aquituari 2004: 226).

“Hay muchas cutipas sobre las que se ha escrito, pero yo quiero mencionar otras cutipas. Una es el racismo, el maltrato físico y psicológico contra los niños, contra las mujeres. Hay cutipa también cuando no se respeta, se maltrata, se insulta, se basurea a las personas por su forma de trabajo, por su manera de vestirse, por su forma de hablar.” (Panduro 2004: 263).

Los icaros son cantos rituales, sagrados, que se emplean para curar una cutipa. Los cantan o silban los médicos especialistas en rituales especiales, en ocasiones empleando plantas medicinales, como la planta sagrada de la ayahuasca. Si bien la voz *icaro* proviene del kukama, existen icaros en todas las lenguas y algunos especialistas emplean varias lenguas a la vez en su composición.

Como señala Pascual Aquituari:

“La cultura kukama en la antigüedad resaltaba el icaro, la forma de curar a los enfermos, de curar a un cutipado y las enfermedades ocasionadas por alguien, utilizando cantos con contenidos de nombres de todos los árboles, animales, aves y peces buenos y fuertes. Así, si la cutipa es una forma de hablar del mal, el icaro es una manera de hablar del bien, o de propiciar el bien y restaurar un orden.” (Aquituari 2004: 226).

Rafael Chanchari, un docente shawi de FORMABIAP, también se refiere al uso de ambos conceptos en la cultura Shawi: “Uyumaru [cutipa] es algo que te agarra; en este caso, si tú ves un tigre estando tu hijo recién nacido, entonces el alma del tigre le coge al alma de tu hijo, de tu hijo débil, por eso es uyumaru, por eso se dice uyumaru. Y penoi [icarar] es como conversar. Como el alma de tu hijo está tomada por el alma del tigre ahora tú tienes que conversar con ese ser para que le suelte. Por eso dices penoi, es como un diálogo ahí. Ese es el icaro porque es un acto de conversación, es un acto de... concertación... para llegar a un acuerdo...”

En los mismos términos que Pascual Aquituari, Rafael explica: “La colonización es como una cutipa y para curar eso... con icaro.” Según Rafael, “a través de la educación es que nos van despojando, eliminando nuestros conocimientos, nuestros poderes, nuestros espíritus, nuestras fuerzas, nuestras voluntades, debilitándonos, para que sobre ese pueblo débil vengan a implantar un sistema poderoso económicamente. [La educación] intercultural..., eso sería para que limpie”.

BIBLIOGRAFÍA

AQUITUARI, Pascual (2004): "Siani, mi hija Kukama: el nuevo brote de mi pueblo", en NEIRA, Eloy; ELÍAS, Eliana (2004), p. 223-228.

CASTRO GÓMEZ, Santiago (ed.) (2000): *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

CHIRIF, Alberto (1997): "Pueblos indígenas e instituciones de apoyo". Consultoría para el SNV (Cooperación Holandesa) y la radio La Voz de la Selva. Iquitos: Mimeo.

CUETO, Santiago; SECADA, W. (2003): "Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú", en *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 1, núm. 1.

CUENCA, Ricardo; NUCINKIS, Nicole; ZAVALA, Virginia (comp.) (2007): *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, GTZ e Inwent.

FORNET BETANCOURT, Raúl (2000): *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica: Editorial DEI.

FOUCAULT, Michel (1970): *The order of things*. Nueva York: Random House.

FULLER, Norma (ed.) (2002): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de Pacífico IEP.

GASCHE, Jorge (1997): *Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de docentes*. Consultado en www.pucp.edu.pe/invest/ridei.

GASCHE, Jorge; , José María (1985): *Balances Amazónicos, Enfoques Antropológicos*. Iquitos: CNRS, CIAAP UNAP. Proyecto MAB (UNESCO).

- GUZMÁN, Ingrid; MONROE, Javier (2003): "Informe final de la evaluación externa del FORMABIAP". Iquitos: Manuscrito.
- ISP Loreto-AIDSESEP (1997): *Lineamientos curriculares de formación docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos.
- ISP Loreto-AIDSESEP (1998): *Programa curricular diversificado de educación primaria bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos*. Iquitos.
- LANDER, Edgardo (comp.) (2000): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2002): *A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*. Lima: Ministerio de Educación.
- LÓPEZ, Luis Enrique; JUNG, Ingrid: *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Lima: GTZ.
- LÓPEZ, Luis Enrique; ROJAS, Carlos (ed.) (2006): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ Plural Editores.
- STEPHEN, May (1999): *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural an antiracist education*. Londres: Routhledge Falmer.
- MCCARTY, Teresa; BORGOIAKOVA, L. Tamara; GILMORE, Perry; LOMAWAIMA, K. Tsianina; ROMERO, Mary Eunice (2005): "Indigenous Epistemologies and Education-Self-Determination, Anthropology and Human Rights", en *Anthropology and Education Quarterly*. Washington: 36, (1), p. 1-7.
- MIGNOLO, Walter (2000): "Diferencia colonial y razón post-occidental", en CASTRO-GÓMEZ (2000:3-28).

NEIRA, Eloy; ELÍAS, Eliana (2004): *Salud reproductiva en la Amazonia: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Iquitos: Minga Perú.

NUGKUAG, Evaristo: "Experiencia de organización de los pueblos indígenas amazónicos en la actualidad: el Consejo Aguaruna-Huambisa, Amazonas Perú", en GASCHE-ARROYO (1985:239-253).

ÑACO, Guillermo: "Hay una fuerte agresión a los pueblos amazónicos". (Entrevista a Guillermo Ñaco, por Martín Paredes), en *Quehacer*, 2001, núm. 132, septiembre-octubre. Lima.

PANDURO, Norma (2004): "Viviendo bien: mucha salud y cuidado del alma y de la comunidad", en NEIRA-ELÍAS (2004:261-268).

QUIJANO, Aníbal (2000): "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en LANDER, Edgardo (2000:201-246).

RODRÍGUEZ, Nemesio; MASFERRER K., Elio; VARGAS VEGA, Raúl (1983): *Educación, etnias y descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 1. México: UNESCO.

TRAPNELL, Lucy (1984): "Mucho más que una educación bilingüe", en *Shupihui* 30, p. 239-246.

TRAPNELL, Lucy (2002): "Educación superior y pueblos indígenas en el Perú: evolución, características y perspectivas". Ponencia presentada en la Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina. IESALC-UNESCO.

TRAPNELL, Lucy (2006): "Descolonizar el saber: un reto para la educación intercultural bilingüe". Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Chiclayo.

TRAPNELL, Lucy; NEIRA, Eloy (2006): "La EIB en el Perú", en LÓPEZ, Luis Enrique; ROJAS, Carlos (ed.) (2006:253-366).

TRAPNELL, Lucy; NEIRA, Eloy (s/f): *De la cutipa a la icara. La experiencia de FORMABIAP 1988-2006*. Iquitos.

TUBINO, Fidel; ZARIQUIEY, Roberto (2005): *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

VARESE, Stéfano; RODRÍGUEZ, Nemesio: "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas", en RODRÍGUEZ-MASFERRER-VARGAS V. (1983:3-23).

VIGIL, Nila (2004): "El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI de Perú". Lima. Mimeo.

WALSH, Catherine: "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano". Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, núm. 25.

WALSH, Catherine (2002): "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en FULLER (2002:115-142).

ZAVALA, Virginia (2007): "Situación de la formación docente para la educación intercultural y bilingüe en la zona andina del Perú", en CUENCA; NUCINKIS; ZAVALA (2007:162-189).

ZÚÑIGA, Madelaine; BARRIOLA, Nino; PONCE, Tilsa (s/f): *La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Informe preparado por encargo de FLAPE.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO. UN PANORAMA DESDE YUCATÁN

Jesús J. Lizama Quijano

*Para Fanny, Montse y Gemma,
por su paciencia para conmigo*

Introducción

La educación formal dirigida a los indios ha tenido en México diversas fases. Desde la época colonial, pasando por el México independiente del siglo XIX, hasta los años posteriores a la Revolución de 1920, los indígenas han sido sujetos de acciones que buscaron afanosamente instruir, primero, y educar, después. Dichas acciones fueron generadas en el contexto de las dos grandes políticas que se han desarrollado, a lo largo de la historia nacional, y que han sido dirigidas hacia los pobladores y descendientes de los pueblos de origen mesoamericano. A saber: las políticas de segregación y las de integración nacional.

Si bien es cierto que México ha sido pionero en América Latina en el campo de la educación formal dirigida a los indios, también lo es que el sistema educativo que actualmente se desarrolla en el país no cumple con algunos de los objetivos para los que fue diseñado, entre ellos dotar a los indígenas de las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse satisfactoriamente en los contextos regionales sin perder su adscripción cultural e identitaria, abatir los índices de marginación social y proporcionar mejores condiciones de vida. La educación brindada a los indios, al menos la llevada a cabo en las últimas décadas, ha demostrado, en la práctica, su ineficacia, evidenciando con ello las contradicciones internas de una nación que ha buscado ser homogénea y la agudización de las condiciones sociales de pobreza y marginación acumuladas a lo largo del tiempo.

Este trabajo intenta presentar un panorama de la forma en la que se desarrolla actualmente la educación intercultural bilingüe (EIB) en México. Lo haremos a partir del estudio de una región específica y de un pueblo de origen mesoamericano en particular. El estado de Yucatán será el espacio geográfico en el cual observemos la manera en que se pone en práctica la educación dirigida a los indios. En él han habitado a lo largo del tiempo los miembros del pueblo maya que, a pesar de las condiciones muchas veces adversas a las que han tenido que enfrentarse a través de los siglos, aún hoy conforman uno de los grupos indígenas más importantes del país en cuanto a número de personas que hablan dicha lengua³². ¿Cuál ha sido en los últimos años la experiencia que han tenido los mayas en las aulas? Esa pregunta será la que intentemos contestar en las próximas líneas.

Los mayas yucatecos

Históricamente, los mayas han conformado una población importante dentro de Yucatán, no sólo en términos numéricos, sino también como productores de la riqueza del estado. Los datos consignados en los registros de población del siglo XX muestran que el número de personas hablantes de lengua maya (HLM) ha aumentado a lo largo de las décadas. Por ejemplo, en 1930, un total de 242.298 personas fueron registradas como hablantes de dicho idioma, mientras que en el año 2005 ascendieron a un total de 538.355. No obstante que en términos porcentuales los hablantes de maya han decrecido con respecto a los hispanohablantes, en el ámbito yucateco es posible observar que los primeros aún mantienen una inobjetable importancia, pues con base en el Censo de Población de 2005 representarían más del 30% del total de los habitantes del Estado, aunque otras estimaciones consideran que superan el 59% de quienes viven en Yucatán (Serrano et al., 2002).

El estado de Yucatán está conformado por 106 municipios; en todos ellos —aunque en diverso grado— es posible encontrar población hablante de la lengua maya; por ejemplo, existen algunos en donde conforman la mayoría de la

32. Según el Censo de Población de 2005, el maya es la segunda lengua en México, de acuerdo con el número de personas que la hablan. En total, suman 759.000 las personas que la usan para comunicarse, de las cuales 388.505 son hombres y 370.495, mujeres. De cada diez hablantes, siete viven en Yucatán y el resto en los estados aledaños de Campeche y Quintana Roo.

población y otros en los que su presencia es mínima. Lo anterior, además de presentar un panorama de la conformación étnica de los diversos municipios yucatecos, también da cuenta de los contextos sociales en los que los mayas reproducen su cultura. Es de suponer que en los municipios con mayor número de mayahablantes, éstos recrearían sin dificultades su cultura y su vida cotidiana, y la lengua tendría mayores espacios en los que fuera posible utilizarla, en contraste con aquellos municipios en los que los mayahablantes conforman la minoría y en los que sus espacios de interacción —cultural y lingüística— estarían restringidos. Estos tipos municipales permiten elaborar una imagen de la situación en la que se llevan a cabo los procesos de socialización de los mayas, y que de alguna manera influye en las formas en que se insertan al proceso educativo³³.

De los municipios yucatecos, el de Mérida, donde se asienta la capital del Estado, es el que posee el mayor número de HLM, a pesar de que éstos sólo conforman —en términos relativos— un 11,5% del total que lo habita. Cerca de 100.000 personas radicadas en la capital indicaron en 2000 que hablaban esa lengua, aunque suponemos que el número puede ser mayor, debido a que muchos mayas de los que laboran en la ciudad continúan considerando que su residencia formal se ubica en su pueblo de origen.

En cuanto a los índices de bilingüismo, se puede anotar que un porcentaje mayoritario de la población hablante de lengua maya registrada por el Censo de 2005 manifestó saber maya y castellano. No obstante, esto no es indicador de que la segunda lengua sea plenamente dominada por el total de quienes dijeron hablarla, pues un maya bilingüe puede desde expresarse satisfactoriamente en castellano hasta saber unas cuantas palabras que posibiliten, con suma dificultad, una comunicación en dicha lengua (Bracamonte; Lizama, 2003: 91). El bilingüismo es un proceso que se ha desarrollado vigorosamente en las últimas décadas, encontrando en la escuela un vehículo primordial para su expansión. En efecto, si en 1930 un 53,3% de los hablantes de lengua hablaban también castellano, para el año 2000 el índice había aumentado al 90,5%. En sí mismo el avance del bilingüismo no debería ser considerado como un elemento negativo para la población maya, puesto que conocer dos idiomas ayuda al individuo a

33. Una discusión más amplia sobre estos tipos municipales y la forma en que inciden dentro de los procesos de socialización la hemos desarrollado en otro espacio (Bracamonte y Lizama, 2006: 32).

abrirse al mundo y ensanchar sus horizontes³⁴. En el caso regional, permitiría al ser humano integrarse a contextos culturalmente diferenciados, dominados por los hispanohablantes, adquiriendo en esta interacción diversas ventajas, gracias a la comprensión de dos formas diferentes de leer la realidad social y a su empleo sin mayores problemas. Sin embargo, en el caso mexicano, y concretamente en el yucateco, este proceso se ha dado a costa de la marginación de la lengua materna, puesto que en el contexto social ambos idiomas, español y maya, no se encuentran en igualdad de condiciones. El español ha sido considerado como la lengua nacional desde el siglo XIX, cuando las políticas dirigidas a la población indígena fueron de la segregación a la integración. De este modo, una nación moderna como la que se pretendía construir sólo podía ser viable a través de la unificación de la lengua y de la cultura. Estos procesos, estudiados abundantemente, fueron retomados y reforzados después de la Revolución de 1920³⁵.

Desde hace dos siglos a la lengua maya le fue negada la posibilidad de ser uno de los idiomas hablados en México. Se suprimió el valor legal que poseía en ámbitos externos al comunitario, se privilegió la enseñanza del castellano, lo que propició que se refugiara en la comunidad y en la intimidad del hogar. La presencia del bilingüismo en las localidades mayas es reflejo de procesos históricos mucho más complejos que el solo hecho de aprender otro idioma y poder manejarse en ambos. Manifiesta la posición subordinada de la lengua y sus hablantes en el contexto regional y nacional. Actualmente, la tendencia que hemos observado entre los mayas de Yucatán —y que ocurre también en otros pueblos indígenas— es la de un bilingüismo diglósico, es decir, un proceso en el que una lengua obtiene mayor prestigio que la otra, propiciando que una se utilice de forma oficial en los asuntos importantes, mientras que la otra queda relegada a las relaciones interpersonales (Hernández; Lizama, 1996: 132).

No obstante el elevado índice de bilingüismo entre la población maya, todavía existe un porcentaje significativo de personas que sólo hablan esa lengua. Aquí las desventajas que poseen son significativas, puesto que al ser la lengua materna un idioma confinado a espacios restringidos, los monolingües en

34. Véase Bracamonte (2007), en especial el capítulo 3, en el que discute ampliamente el aumento del bilingüismo entre la población maya en los últimos años.

35. Para más detalles sobre este proceso, véase Hernández (1993), que discute ampliamente la forma en que el estado nacional se relacionó con los indígenas desde el siglo XIX hasta los años posrevolucionarios.

esta lengua —un 8,7% del total de la población de 5 años y más— sólo podrán comunicarse entre ellos, impidiéndoles una fluida interacción con personas, incluso de su misma localidad, que no hablen la maya. Aún más, en el ámbito familiar, cuando los jóvenes y los niños no son enseñados a hablar la lengua autóctona se ven imposibilitados para comunicarse con sus abuelos, produciendo una fractura entre generaciones que es posible observar en muchos pueblos de Yucatán (Lizama, 2007: 126).

A pesar de que en México no existe una lengua oficial, sino sólo lenguas nacionales, en la práctica el español es el que actúa como el idioma oficial del país, puesto que quien no hable esta lengua estará impedido de interactuar en otros ámbitos que no sean los comunitarios. El español restringe aún más a los mayas, que se ven obligados a adquirir al menos sus elementos básicos, pues éste se emplea en las oficinas gubernamentales en la que deben estar todas las solicitudes de apoyos oficiales, el que se habla en los espacios urbanos a los que acuden a emplearse, en el que se escriben los registros básicos de la persona como su acta de nacimiento, matrimonio o defunción. La lengua maya evidencia, así, para muchos individuos, su poca operatividad fuera del ámbito local. Por eso no es raro que algunos mayas pretendan no enseñárselas a sus hijos ni que los no mayas no realicen esfuerzo alguno por aprenderla.

Si bien en el ámbito regional las condiciones en las que se desenvuelve la lengua no le son favorables, el contexto social en el que los individuos se desarrollan tampoco es un elemento propicio para el desarrollo de la cultura maya. En efecto, de los 106 municipios yucatecos 82 se encuentran considerados como de alta y muy alta marginación (Ávila et al., 2001). En cinco de ellos, por lo menos, los hablantes de lengua maya superan el 90% del total poblacional. Al poseer índices elevados de marginación, en estos 82 municipios es posible observar la carencia de drenaje, de agua potable, de energía eléctrica y de acceso a servicios de salud, entre otros muchos aspectos.

La marginación y pobreza son situaciones con las que han convivido los mayas por lo menos en las últimas cinco centurias. No son contextos novedosos los que hoy referimos, sino que como parte de su integración desventajosa al mundo capitalista se han situado históricamente en posición subordinada, a pesar de ser quienes con su trabajo dotan de riqueza a la región y se convierten, así, en protagonistas de los procesos económicos mundiales. No obstante, en el ámbito regional y para los no mayas, las causas de la pobreza de los indios no radican en las estructuras económicas dominantes, sino en su adscripción étnica

(Bracamonte; Lizama, 2003: 88). Por ello, pobre y maya son, en el contexto regional, sinónimos que ubican a quien así es identificado en una posición específica dentro de la jerarquía social, que orienta la conducta de unos y otros en la relación social.

Las características que hemos mencionado en estas páginas nos permiten suponer que, en los procesos de interacción, los mayas no se encuentran en igualdad de condiciones que los no mayas. No es debido únicamente a los factores desfavorables en los que se desenvuelven y reproducen su cultura, también lo es a la minusvaloración de la propia identidad. En el contexto regional, el maya es sinónimo de atraso, de ignorancia, de idiotez, de primitivismo, de superstición, de vida tradicional. Es una identidad negativa, a la manera en que Goffman (1970) lo indicaba, pues un individuo que pudiera desarrollar una relación social en una posición de igualdad, en el momento de identificarse o ser identificado como maya adquiere inmediatamente un estigma social, es decir, carga con un conjunto de calificativos y valoraciones negativas que terminan restando en él todos los demás atributos.

El desprecio por lo indio no es una situación novedosa, aunque sí más intensa que antes. Es lógico suponer que nadie quiere ser identificado como tonto o atrasado, mucho menos como supersticioso o ingenuo. Los procesos de transfiguración cultural por los que atraviesa el pueblo maya tienen que ver, en gran medida, con la discriminación cultural de que sus miembros son objeto. Por ello, no es raro que el bilingüismo se desarrolle de manera galopante en esta región del país, mucho menos causará asombro que los padres no quieran enseñar la lengua materna a sus hijos o que se evidencien las fracturas entre generaciones, cuando los nuevos miembros adquieren elementos ajenos a su forma de vida. Tanto y tan repetido ha sido el dicho de que el indio es pobre, atrasado, marginado y poco avezado que muchos indígenas lo han interiorizado, incidiendo de esta forma en la vertiginosidad del cambio cultural y en el abandono de lo propio.

La minusvaloración del maya y su cultura en el contexto regional nos ayuda a comprender el porqué unos procesos sociales se desarrollan de una manera particular. La educación brindada a los indios no está exenta de sufrir el impacto que ocasiona la discriminación cultural, puesto que la escuela ha sido, desde largo tiempo atrás, una de las instituciones empleadas en los procesos de cambio y aculturación. Una mirada rápida por la historia de la educación dirigida a los indios permitirá elaborarnos una mejor idea al respecto.

Los mayas y la educación

Los datos registrados por el censo de 2000 en México consignan, para el pueblo maya yucateco, que el 75% de 6 años y más sabe leer y escribir (INEGI, 2004: 45). Los grupos de edad donde se presentan los mayores índices son aquellos que van de 6 a 35 años, es decir, la población relativamente joven. A pesar de que los porcentajes de alfabetismo son relativamente altos, hay que indicar que con respecto a los no mayas existe una evidente desventaja, pues en este último caso un 84,76% sabe leer y escribir, lo que denota una diferencia de casi 10 puntos porcentuales con respecto a la población indígena yucateca. La diferencia no sólo estriba en ese rubro, sino también en el promedio de escolaridad presente en ambas poblaciones. Para el caso de los mayas, éste tan sólo llega a los 4,16 años, lo que indica que la mayoría de quienes afirmaron ser alfabetos no lograron concluir siquiera la educación primaria (de seis años de duración). Los no indígenas, por su parte, registraron un promedio situado en los 6,84 años de estudios cursados³⁶; con lo que se colige que en este segmento poblacional el promedio de los alfabetos superó la instrucción primaria³⁷.

A pesar de que una gran parte de la población maya indicó poseer la destreza de la lectoescritura, en la práctica el grado de alfabetización varía de unos a otros, y va desde aquel que es capaz de leer y escribir fluidamente hasta aquel que sólo sabe escribir su nombre y reconocer algunas palabras escritas. Los registros censales antes indicados sólo refieren a quienes poseen dichas destrezas en castellano. Si miramos los índices de quienes las poseen en su propia lengua el panorama es francamente desolador³⁸. Bracamonte y Lizama (2006: 45) consignan, para 2004, que un 95,5% de los mayas no sabe escribir en su propia lengua y que un porcentaje semejante, el 90,5%, no puede siquiera leer un texto sencillo escrito en ese idioma.

³⁶. Una encuesta aplicada en 2004 registró que únicamente el 2,13% de la población logró concluir el nivel medio superior y que sólo el 0,5% posee una licenciatura terminada (Bracamonte; Lizama, 2006).

³⁷. Ciertamente, una de las causas de estas diferencias en cuanto a alfabetismo entre los mayas y no mayas estriba en las condiciones sociales en las que se desarrollan ambas poblaciones. Los indígenas, como hemos dicho, se encuentran en su mayoría viviendo en situaciones de marginación social, lo que constituye un factor desfavorable para la adquisición de saberes transmitidos en la escuela o bien un contexto que los impulsa a abandonar tempranamente las aulas para insertarse a los mercados regionales de trabajo. Véase Bracamonte y Lizama (2003 y 2006) para un análisis pormenorizado de estas situaciones.

³⁸. Los registros nacionales de población únicamente consignan a quienes saben leer y escribir en castellano. No poseen datos sobre la posesión de esos conocimientos en lenguas indígenas.

¿A qué se deben tan desoladores datos? Sin duda, una de las causas puede residir en la forma en la que se ha desarrollado el sistema educativo enfocado a los mayas a lo largo del tiempo. Si bien históricamente los indios han acudido a las aulas, en éstas han obtenido diversos conocimientos que no necesariamente se vinculan con su forma de vida, sino que, básicamente, son parte de mundos cotidianos diferentes, transmitidos a partir de los intereses de ciertos grupos hegemónicos. Así, en cada época de la historia del país ha habido una forma específica de educación formal dirigida a los mayas que responde y se adecua a ideologías del momento. Veamos brevemente³⁹.

Durante la época colonial, lo que se podría llamar la educación formal de los menores indígenas quedó en manos de los religiosos. La orden franciscana y los curas seculares tenían como principal misión la evangelización de los naturales y la vigilancia del respeto a las normas morales imperantes derivadas de los cánones del cristianismo. La instrucción fue, en gran medida, delegada a un grupo de individuos llamados “maestros de escuela” o *ahcanbesahes*, indígenas avezados de los que se apoyaron los religiosos para impartir la instrucción a la población autóctona. Una de las ventajas que tenía el hecho de seleccionar indígenas para esta tarea es que los conocimientos eran transmitidos en lengua maya, lo que se suponía que podría ayudar a una mejor comprensión de los contenidos comunicados en la escuela. Pero, por otra parte, también permitía que los asistentes a la instrucción no se enfrentaran drásticamente a conjuntos gnoseológicos diferentes, pues a pesar de que las verdades cristianas se enfrentaban a los conocimientos adquiridos en la casa, por pertenecer a mundos simbólicos diferentes, el uso de la lengua permitía al menos un embone o una cierta continuidad. El maestro indígena no era en sí mismo un religioso, sino un individuo maya que transmitía a los demás, según su propio grado de comprensión y empleando elementos conocidos y tenidos a mano, la doctrina cristiana.

En los tres siglos de dominación española, diferentes intereses se desarrollaron en la educación brindada a los indios. En los primeros años el objetivo giró en torno a la instrucción religiosa, pero a partir del siglo XVII es posible observar esfuerzos por conseguir la castellanización de la población nativa y por instaurar escuelas más institucionalizadas de primeras letras. Las reformas borbónicas introdujeron numerosos cambios en el sistema educativo, que pasó de la

39. Para una visión más amplia de la educación dirigida a los mayas yucatecos desde la época colonial hasta el siglo XIX, véase Solís Robleda (2008).

rectoría de la Iglesia a la del Estado y fijaron normas que perviven aún, como su obligatoriedad y gratuidad. Aunque la instrucción de la doctrina cristiana se mantuvo en las aulas, se privilegió la razón por encima del dogma, así como la castellanización y la enseñanza de la lectoescritura (Bracamonte, 2007: 188)⁴⁰. Los antiguos preceptores también fueron objeto de profundo cambio, pues los maestros de escuela, indios bilingües que enseñaban las primeras letras y los fundamentos básicos del cristianismo, fueron destinados a las comunidades más pequeñas, mientras que la función del maestro pasó del oficio a la profesión (Tank, 2002).

El siglo XIX continuó el modelo adoptado en las reformas borbónicas. Sin embargo, el contexto político mexicano había cambiado, lo que de alguna u otra forma se reflejó en las aulas. Si en la época colonial la política impulsada fue la segregación de los indios, en el México independiente de finales de siglo la preocupación giraría en torno a la construcción nacional a través de la integración de los colectivos étnicamente diferentes. La nación encontró en la escuela la herramienta útil para crearse una propia identidad y ayudar a la unidad de sus habitantes a partir de la supresión de las diferencias culturales, una idea que se retomaría con mayor fuerza después de la Revolución de 1910.

La educación se convirtió en un asunto vital del Estado, excluyendo a la Iglesia de esta tarea y buscando el ideal de la castellanización de la población indígena. En este siglo se comienzan a construir escuelas en todos los núcleos importantes de población, como se continuará en las primeras décadas del siglo XX, al consolidarse el sistema de instrucción pública estatal que postulaba como meta la construcción de un México mestizo con una identidad única.

El siglo XX se inició en el contexto del declive del porfiriato⁴¹, con un país lleno de contrastes y divisiones, en el que la educación pensada y obrada a favor de los indios no fue un tema central, porque básicamente se buscó implantar escuelas en los ámbitos urbanos⁴². En estos años el sistema educativo comenzó a estructurar, a ordenar de forma sistemática, lo que propició un cambio

40. Con respecto a la metodología, también se introdujeron cambios, uno de ellos fue la adopción en las escuelas del método Lancaster, que buscaba extender los beneficios de la educación, abreviar las dificultades y disminuir los gastos (Jáuregui, 2003: 226). El trabajo de Tank (1973) habla en uno de sus apartados de la forma en que se aplicaba este método en las escuelas mexicanas.

41. De esta forma se ha denominado al período en el cual el general Porfirio Díaz gobernó México, y que se prolonga desde 1877 a 1911.

42. Nolasco afirma (1988: 208) que el poco interés que se dio a la educación de los indios en este período no fue producto de una política discriminatoria deliberada, sino más bien un reflejo de que los indígenas no eran foco de interés del estado mexicano de la época.

en el carácter cualitativo en el sistema, que diferenciará claramente entre la instrucción y la educación, concediéndole a la escuela la función de educar (Aguirre, 2002)⁴³.

Los gobiernos emanados de la revolución mexicana iniciada en 1910 centraron sus esfuerzos en el indio, conceptualizado como un problema para lograr la unificación del país, la homogenización cultural de México y la construcción de una nación moderna. Son éstos los años en los que la escuela adquiere mayor importancia como vehículo privilegiado para comunicar a la heterogénea población que habitaba México, una sola lengua y una sola cultura. Los esfuerzos por educar a los indios fueron intensificados y dieron como resultado la creación de las escuelas rurales y las misiones culturales⁴⁴. El español, por su parte, fue adoptado como la lengua nacional a costa de la marginación de las lenguas indígenas del país. En Yucatán, los esfuerzos no fueron menores a los realizados en todo el país (Mendoza, 2008); de esta forma, se crearon las escuelas rurales para indios, se les empezó a enseñar en su lengua y se buscó no indianizar al maestro que impartía clases en ella, sino utilizarla para obtener mayores ventajas, a fin de llevar a los indios al ansiado progreso nacional (Ramírez, 1982: 62).

En las últimas décadas, el sistema de educación indígena ha pasado por varias etapas, una de ellas ha sido un intenso período de castellanización desarrollado a costa de la supresión de las lenguas indígenas, un esfuerzo que fue intenso y que marcó las últimas décadas de mediados del siglo XX⁴⁵. Otra etapa ha tendido a la búsqueda de la alfabetización de los indios en su propio idioma, pero sin perder el objetivo de la castellanización, pues el empleo de la lengua indígena en el salón de clases era tenido como presupuesto para lograr la plena castellanización de la población. De estas estrategias se ha pasado a enfoques bilingües-biculturales hasta los últimos cambios que plantean posturas interculturales, basadas en el respeto y reconocimiento del valor inherente del individuo por encima de las diferencias culturales y étnicas (Mijangos; Romero, 2006: 39-41).

43. Para un análisis de la educación durante el porfiriato, puede verse Martínez (1973: 514-522).

44. Véase Calvo y Donnadiou (1992), en especial la introducción, donde las autoras abordan brevemente la forma en que se ha desarrollado la educación dirigida a los indios desde 1920 a 1980.

45. Sobresalen, en este período, la creación del Instituto Nacional Indigenista, lo que manifestaba el fortalecimiento de la política indigenista desarrollada en México. Sobre esto, véase Aguirre y Pozas (1981).

La educación intercultural bilingüe

A partir del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, creado en el sexenio del presidente Ernesto Zedillo, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), puso a disposición de los actores sociales involucrados con la educación indígena los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe, un documento en el que sintetizaban las líneas generales de la política educativa que se desarrollaría a partir de ese momento en las escuelas de educación básica que dependían de la dirección antes mencionada. La adopción de este modelo respondía a las necesidades del momento, en donde confluían tanto las exigencias de los movimientos indígenas desarrollados en el país desde hacía unas cuantas décadas, como la emergencia del zapatismo, en 1994, que puso a los indios en el centro del escenario nacional y los configuró como nuevos actores sociales a partir de los cuales se debía reconstruir la nación (Medina, 1998).

La educación intercultural bilingüe en México propone considerar la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y adaptarse a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo (SEP, 1999: 11). No obstante, los mismos lineamientos publicados por la SEP indicaban que, como todo sistema educativo en México, la EIB debía tender, respetando la diversidad, a la formación de la unidad nacional y al fortalecimiento de su identidad. En este sentido, se busca congeniar o equilibrar el ser indio y el ser mexicano, no como categorías escindidas, sino complementarias, lo que por sí mismo significaría un profundo cambio en el sistema educativo, si se tiene en cuenta que el llevado a cabo en los años posteriores a la revolución buscaba la supresión de las diferencias y la homogenización del país.

Otras metas de la EIB en México tenían que ver con la articulación entre los distintos niveles educativos, desde el inicial hasta el profesional, así como la vinculación de la escuela y la comunidad, tanto para definir los propósitos y contenidos educativos como en el desarrollo de estos procesos. Los cuarenta y dos puntos publicados en 1995 atendían los diversos ámbitos y necesidades de la educación, a fin de lograr el objetivo de favorecer el desarrollo integral y armónico de los indígenas. No obstante, los lineamientos no son, como podría pensarse, ley oficial a seguir, sino —como su mismo nombre indica— sólo sugerencias y propuestas realizadas en el marco de los grandes movimientos sociales de

1990 en México. En efecto, unos años atrás, específicamente en 1993, la misma SEP había elaborado el Plan 93, en el que se establecían los enfoques y propósitos de las diferentes asignaturas que componen cada ciclo y se ofrecía un conjunto de criterios generales que debían ser considerados a lo largo de su ejecución en los seis años de la educación primaria. El Plan 93 manifestaba un interés central en la construcción de conocimientos a partir de la experiencia de vida previa, es decir, del mundo conocido, a fin de vincularlos en un proceso por medio del cual se llegara a la apropiación y al conocimiento del medio que rodeaba a los actores sociales.

Sin embargo, los contenidos propuestos por el Plan para la Educación Básica no ponían especial atención a los pueblos indígenas, ya que no estaban diseñados para diversidad cultural, sino que seguían las líneas generales a partir de las cuales se había conducido el sistema educativo, a saber, la imposición de un conjunto de contenidos valorados como los necesarios de adquirir por los menores, independientemente de su condición étnica. Por tanto, el problema radicaba no en un mal ejercicio de traducción, sino en que el plan fue diseñado a partir de una cosmovisión diferente a la indígena (Mijangos; Romero, 2006).

No obstante que al parecer los programas diseñados para la educación de los indios, así como los lineamientos generales para atender a sus necesidades están dirigidos a buscar la realización plena del individuo, a fin de vincularse de manera exitosa al mundo que le rodea, en la práctica las múltiples contradicciones del sistema afloran y hacen crisis, impidiendo entonces no sólo que la EIB se desarrolle de manera efectiva en México, sino que se reproduzcan los seculares problemas de marginación social y pobreza endémica que han caracterizado a las poblaciones indígenas a lo largo de los últimos cinco siglos. En síntesis, la realización del individuo con todas sus potencialidades queda aquí como enunciado de buena intención más que como programa de acción.

La EIB en la práctica: una mirada desde Yucatán

La educación intercultural bilingüe que se ofrece en Yucatán está bajo la supervisión directa de la Subdirección de Educación Indígena (SEI) de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGEY). Los fundamentos de la acción educativa residen, como en el resto de los estados de la República mexicana, en los artículos 2º y 3º de la Constitución mexicana, así como la Ley General de Educación de México y los lineamientos generales para la EIB⁴⁶.

⁴⁶. El artículo 2º de la Constitución reconoce la composición pluricultural de la nación y los derechos que tienen, reconocidos por ley, los pueblos indígenas. El artículo 3º habla sobre la educación y manifiesta el derecho que tiene todo individuo a acceder a ella.

Actualmente, en Yucatán la enseñanza escolarizada, denominada comúnmente “educación indígena” o “educación bilingüe”, se imparte en tres niveles, que suman un total de 542 planteles, de los cuales 97 son de educación inicial, 273 de preescolar y 172 de primaria⁴⁷. Sin duda, uno de los problemas que afronta la población maya es el acceso al sistema educativo en su propia lengua. La sola mención del número de escuelas por nivel nos permite observar que la SEI no logra garantizar el vínculo y la continuidad entre los tres niveles de educación, pues según datos de la misma dependencia sólo en 26 localidades se contaba, para el curso escolar 2004-2005, con escuelas de los tres niveles que permitieran al menor continuar su educación en su propia lengua bajo un mismo modelo educativo⁴⁸.

Otro problema que se evidencia con sólo mencionar el número de escuelas es que éstas son insuficientes para atender a la población maya. El Censo de Población de 2005 registró a un total de 68.102 menores hablantes de lengua maya de entre 5 y 14 años. Estos niños, en su mayoría, se encontrarían cursando la educación primaria. No obstante, para el año del Censo la matrícula de las escuelas indígenas de este nivel ascendió a 13.189, es decir, que sólo atendían a poco más del 18% de la población⁴⁹. El problema aquí no radica sólo en que las aulas resultan insuficientes para los alumnos a los que potencialmente está destinado este sistema, sino que ilustra la imposibilidad que tienen los menores mayas de acceder a una educación que pueda vincular los conocimientos hasta el momento adquiridos en el seno del hogar con aquellos que pueden ser aprendidos por medio de la escolarización. Dicho de otra manera, los procesos de socialización primaria y secundaria, en gran parte del territorio de Yucatán, sufren una fractura y una disociación, porque los niños mayas no podrán continuar con la acumulación de conocimientos en su propia lengua, sino que desde temprana edad se verán obligados a adquirir esos conjuntos gnoseológicos en un idioma que no manejan.

47. La Subdirección de Educación Indígena desarrolla, como parte de un esfuerzo por lograr el respeto a la cultura y lengua maya, el programa Ko'one'ex kanik maaya (hablemos maya) dirigido especialmente a los hispanohablantes. A decir de la Secretaría, este programa es único en su género en el país (Pool, 2008).

48. El Censo de 2000 registró en Yucatán más de 3.300 núcleos de población.

49. Para el curso escolar 2004-05 la matrícula registrada en las escuelas primarias de Yucatán ascendió a 238.406 menores. Los atendidos en primarias indígenas únicamente fueron el 5,5% de los inscritos en ese nivel.

Los obstáculos a los que se enfrentan los mayas no sólo tienen que ver con el número reducido de planteles que ofertan educación en su propia lengua, sino que van más allá. En un diagnóstico realizado en fechas recientes se detectaron numerosas problemáticas en el seno de los planteles de primaria indígena en el estado. Éstas tenían que ver con casi todos los ámbitos de la educación que se impartía a los mayas, pues referían tanto a cuestiones de infraestructura como a los tipos de escuelas, a los materiales pedagógicos, al método de enseñanza, a la formación y capacitación del profesorado, a las valoraciones que el sistema posee entre los padres de familia, entre otros muchos aspectos (Lizama, 2008). Aquí intentaré presentar sólo una breve reseña de lo anterior.

De las 172 escuelas de primaria indígena, por ejemplo, muchas de ellas no poseen un profesor para cada uno de los seis grados de enseñanza. En la mayoría de los casos, los seis grupos son atendidos por un solo maestro, aunque es posible observar que un 11% del total de primarias indígenas no cuenta con la enseñanza básica completa. De los 172 planteles, sólo 32 de ellos (18,6%) contaba con un maestro por grupo. Es de suponer que la carencia de profesores incide decididamente en el aprendizaje de los menores, puesto que al tener a su cargo seis grupos de diverso nivel, todos ellos ubicados en un mismo salón de clases, el docente no podrá dedicar a los niños el tiempo requerido para observar si los contenidos básicos fueron aprehendidos de forma correcta o, al menos, comprendidos en esencia.

Una de las causas de la existencia de un mayor número de escuelas unidocentes es porque éstas se encuentran en localidades con poca población. En efecto, podríamos indicar que 50 de ellas se ubican en pueblos que no superan los 100 habitantes; 59 más lo están en asentamientos que poseen entre 100 y 350 pobladores. Pareciera que la historia se repite, pues los docentes indígenas quedan confinados a los poblados más pequeños, tal como aconteció en el s. XVIII.

En cuanto a las condiciones físicas en las que se realiza el proceso educativo, se pudo observar que éstas no eran las óptimas, puesto que un buen número de planteles acusaban deterioro y falta de servicios, por ejemplo, 12% de ellos no contaba con energía eléctrica y el 10% carecía de agua entubada en sus instalaciones. En los reportes que los directores de los planteles hicieron llegar al término del curso 2004-05 a la Secretaría de Educación de Yucatán se pudo observar que el 40% de las aulas estaba en condiciones regulares o malas, y de 17.209 piezas de mobiliario inventariadas en ese curso, el 46% se encontraba en

estado regular o malo. Los mentores solicitaban, de manera apremiante, la reparación de las aulas y los baños (52% de las solicitudes), así como pedían la construcción de plazas cívicas y bardas para delimitar los terrenos de los planteles.

La infraestructura de las escuelas acusaba también la carencia de tecnología informática, pues sólo una escuela manifestó que poseía una sala de cómputo. En otras pocas fue posible observar ordenadores, aunque inservibles, pues en la mayoría de los planteles los sistemas de cómputo no habían llegado, a pesar de que en el sexenio 2000-2006 se pretendió dotar a todas las escuelas primarias —indígenas o formales— de nuevas tecnologías que apoyaran la labor de los profesores y reforzaran los conocimientos adquiridos por los alumnos⁵⁰. Pero si la consulta en línea está fuera del alcance de los menores mayas, la que se realiza en las bibliotecas también está en igual situación, pues del total de las escuelas del subsistema ninguna de ellas manifestó poseer una.

Ante esto, los únicos materiales a los que tiene acceso el niño son los libros de texto gratuito, entre ellos los escritos en lengua maya. No obstante, a decir de los maestros bilingües, estos últimos poseen numerosas inconsistencias, pues en muchos de los casos se encuentran ilustrados con fotografías que no forman parte del mundo cotidiano de los menores; en otras ocasiones ofrecen una visión particular y folklórica sobre lo maya y, en algunos casos más, sólo reproducen viejos imaginarios y prejuicios sociales sobre el maya y su cultura.

En efecto, a pesar de que los maestros indican que la SEP les dota de libros de texto en maya para sus escuelas, muchos de ellos prefieren no emplearlos, ya sea por los problemas que poseen los materiales o por la falta de costumbre del mentor.

Aquí entramos en un punto sumamente complejo y que tiene que ver con la metodología empleada en el proceso educativo. Muchos de los docentes que actualmente se encuentran frente a grupo no fueron formados como maestros normalistas. En efecto, al inicio del sistema de educación indígena se reclutó para trabajar como profesores a aquellas personas que poseyeran cierta formación, el bachillerato principalmente, y que supieran hablar lengua maya. Después de unos dos o tres meses en los que se les daban algunos recursos pedagógicos y se les orientaba sobre la labor que desarrollarían, eran enviados a las

50. Nos referimos al programa Enciclomedia, constituido por la edición digital de los libros de texto gratuitos, vinculados con recursos didácticos (imágenes, audio, vídeos, mapas y visitas virtuales, entre otros). Para ello se dotaba a los planteles de Internet y a los salones de pizarrones electrónicos. En Yucatán, datos de la SEP manifestaban que entre los beneficiados hasta el curso escolar 2004-05 no se encontraba ninguna escuela del subsistema indígena y tampoco ninguna localidad indígena.

localidades para estar frente a un grupo de escolares. La educación indígena acusó, de esta forma, de acciones de improvisación, pues quien era designado como profesor no contaba con la formación necesaria para estar frente a un grupo⁵¹.

Los centros de formación del profesorado, es decir, las conocidas como escuelas normales, no están destinados para capacitar a quien acuda a ellas en el sistema educativo indígena. No existían, así, normales que formaran a profesores para desempeñarse en el ámbito indígena, lo que existían eran centros de formación de profesores en general⁵². A partir de hace unos cuantos años, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) comenzó a ofertar la licenciatura en Educación Indígena, diseñada para capacitar a aquellos mentores que ya estaban en el ejercicio docente. Es decir, esta licenciatura no surgió para formar a nuevos profesores, sino para capacitar a los que ya estaban y que no poseían una educación superior⁵³.

A pesar de la formación recibida, muchos de los maestros aún siguen empleando la metodología que aprendieron a desarrollar por cuenta propia. Aquí la frase "la práctica hace al maestro" parece ser la norma que marca el desempeño docente. En efecto, no obstante de trabajar en escuelas "indígenas", muchos de los mentores no enseñan en lengua maya a sus alumnos. La educación primaria norma que los cuatro primeros años la enseñanza sea ofrecida en lengua maya, para evitar una confrontación entre un tipo de socialización y otro. Los dos últimos años se impartirán los contenidos escolares en castellano, a fin de que al terminar de cursar la escuela primaria el menor pueda estar capacitado para emplear sin problemas las dos lenguas. Sin embargo, esto en la práctica no se lleva a cabo, porque los mentores enseñan más tiempo en castellano que en español (Mijangos; Romero, 2008). Incluso muchos de ellos no saben siquiera escribir en maya; por lo mismo, les será imposible enseñar a escribir en este

51. Una de las cosas más mencionadas en las entrevistas a los docentes es la idea de que los que trabajan en el Subsistema de Educación Indígena son "maestros de segunda", pues los profesores normalistas, que laboran en las escuelas conocidas como formales, se refieren a ellos como "maestros sin título". Véase el trabajo de Lizama y Solís (2008), que habla de la forma en la que los docentes mayas conceptualizan su labor profesional.

52. Medina (2006: 132.133) menciona que actualmente son dos las normales conocidas como "indígenas", sin que esto sea oficial. Asimismo, indica que existen otras normales que se autodefinen como "indígenas". Ha sido sólo recientemente que la DGEI ha reconocido a estas normales, principalmente la que existe en Oaxaca.

53. Según datos de la SEGEY (2007), de los 1.315 profesores del Subsistema de Educación Indígena en Yucatán, 6 cuentan con estudios de secundaria, 146 poseen bachillerato, 436 estudiaron en una normal profesional, 64 lo hicieron en la Normal Superior, 622 han egresado de la UPN, 17 poseen una licenciatura distinta a la de la UPN y tan sólo 14 cuentan con estudios de máster.

idioma a sus alumnos. Pero aún más, algunos mentores tampoco dominan el castellano, por lo que el menor a su cargo no podrá manejar correctamente ninguna de las lenguas.

A los problemas de formación habría que agregarles los del compromiso laboral. El horario escolar indica que son 25 horas a la semana de clases frente a grupo. No obstante, en el sistema de educación indígena el promedio de clases por día apenas llega a 2,5 horas. A esto hay que añadir inasistencias, retardos, realización en horas de clase de actividades ajenas a la educación, como desayunar, visitar a amigos o familiares o bien terminar las clases antes del horario establecido. Estos problemas son más recurrentes en las localidades que sólo cuentan con un maestro. En nuestras visitas a las escuelas detectamos en un 25% de los casos algún tipo de inasistencia laboral o abandono de aula.

Los problemas no son nuevos. Por ejemplo, el Programa Estatal de Educación 2002-2006 señalaba la inoperancia de los programas compensatorios, el insuficiente compromiso laboral con la institución y las localidades, la confusión conceptual sobre el trabajo técnico pedagógico y la educación indígena bilingüe bicultural, la ineficacia de estrategias de actualización y el insuficiente profesionalismo para desarrollar una labor de calidad, entre otros muchos aspectos (SEGEY, 2002). Sin duda, el trabajo que el docente realiza resulta fundamental en la calidad de la educación y el desempeño a futuro del discente.

Si bien la lista de problemáticas es amplia y variada y aquí sólo hemos seleccionado una muestra de ellas, los resultados son siempre los mismos: un significativo y temprano abandono de las aulas por parte de los menores mayas, así como altos índices de reprobación e inasistencia. Para quienes egresen de las escuelas bilingües, el panorama tampoco es alentador, pues ingresan en situación desfavorable a otros niveles superiores del sistema educativo, pues por un lado la adquisición y manejo adecuado del castellano no se logra, lo mismo que el dominio pleno, hablado y escrito, de la lengua materna. En 2003, por ejemplo, un grupo de investigadores del Ciesas, Unidad Golfo (Xalapa, Veracruz) realizó un vídeo que tituló *Corazón indio*, en el que jóvenes indígenas que cursaban estudios universitarios indicaban los problemas de comprensión a los que tuvieron que enfrentarse al ingresar a la universidad. Ahí, decían, el individuo no lograba aprehender lo expresado por el docente simplemente porque no comprendía el significado de las palabras que escuchaba (Báez, 2003).

Así, a pesar de que la EIB busca capacitar integralmente a los menores indígenas para adecuarse a la cultura nacional y otorgar a sus egresados la posi-

bilidad de un acceso en situación de equidad —respecto a la adquisición de conocimientos— al sistema educativo no indígena, las estadísticas muestran una clara desventaja que poseen quienes estudian bajo el modelo de la EIB con respecto a quienes lo hacen a través de la educación denominada “formal” y que se realiza únicamente en español. Por ejemplo, el promedio de deserción escolar en las escuelas primarias formales es de 1,3%, mientras que en las de la EIB el índice asciende a 3,6%; lo mismo sucede con las tasas de reprobación que en las escuelas formales es de 5%, mientras que en las de educación indígena alcanza el 9,7%. Una cifra más: el promedio de eficiencia terminal es de 89% a nivel general, pero en la educación indígena desciende más de un punto porcentual, para situarse en 87,9% (Mijangos; Romero, 2006).

Lo señalado en los párrafos anteriores únicamente muestra algunos de los muchos obstáculos que se presentan en la práctica de la educación intercultural bilingüe en Yucatán. A grandes rasgos, evidencia las condiciones sociales desfavorables en las que se lleva a cabo, en el día a día, la educación dirigida a los mayas y, en mucho, ayudan a comprender los resultados negativos de este modelo educativo. En efecto, la EIB en México, y en particular entre el pueblo maya, manifiesta una ineficacia significativa dentro del contexto regional, pues por un lado los mayas no adquieren los elementos suficientes para realizarse íntegramente como individuos, tampoco se les proporcionan las herramientas necesarias para insertarse exitosamente a los mercados laborales, y mucho menos refuerza los conocimientos propios de la cultura local aprehendidos en el seno de la casa y la comunidad.

Ante esta situación, no es raro que la educación posea imágenes diferentes entre los actores sociales. Por un lado, se ha concebido que a su través sea posible lograr una mejoría en la calidad de vida que pueda —si no cambiar radicalmente— al menos sí detener el deterioro en los niveles de bienestar que experimentan cotidianamente los mayas. Pero quienes cursan hasta el bachillerato y logran concluirlo se percatan que las oportunidades para continuar son mínimas, el ingreso a las escuelas de estudios superiores es difícil, ya sea en las estatales, cuyo ingreso es altamente demandado, o en las privadas, donde la matrícula no está al alcance de los bolsillos de la mayoría de los indios. Así, con cerca de 14 años transcurridos en las aulas los jóvenes se encuentran con que los trabajos a los que pueden acceder son los no calificados: peones en la industria de la construcción, mozos en el servicio doméstico o trabajadores en el área de servicios

turísticos, en otras palabras, los mismos a los que acceden aquellos que no invirtieron tantos años y recursos en las aulas.

Conclusiones

El panorama presentado únicamente ha pretendido incentivar la reflexión sobre la educación intercultural bilingüe que se está desarrollando actualmente en México. Si bien es cierto que ofrecer una educación a los indígenas en su lengua y a partir de su propia cultura ha significado un importante logro, también lo es el hecho de que la que actualmente se oferta manifiesta evidentes contradicciones que terminan influyendo en el fracaso escolar, en el que se conjuntan otros factores estructurales, históricamente contruidos, como la minusvaloración del indio y su cultura y el haber arrinconado su idioma al ámbito comunitario y familiar. Así, muchos mayas perciben que su lengua es un obstáculo para integrarse a los mercados regionales de trabajo, que sólo "sirve" en el pueblo o en la casa, pero que fuera de estos lugares no posee mayor utilidad, que incluso es un elemento que ayuda a que los demás identifiquen al hablante de maya como indio y, en la relación, le otorguen el conjunto de valores negativos que esa categoría posee en el contexto regional.

Una y otra vez se ha reiterado que la culpa del atraso educativo en las zonas rurales del país la tienen los indios que siguen hablando su lengua y enseñándoselas a sus hijos. Pero el problema educativo posee causas mucho más profundas, ligadas a una ideología colonial, de segregación de la diferencia y de incorporación de lo disímil. No son las lenguas indígenas las que han obstaculizado el desarrollo educativo en México, sino, por el contrario, han sido las mismas bases a partir de las cuales se ha construido el sistema educativo las que, finalmente, han mostrado las contradicciones existentes en su interior, agudizadas en los últimos años.

Un efectiva EIB necesitará de políticas dirigidas no sólo a los mayas, sino principalmente a los no mayas, para ir construyendo, paulatinamente, relaciones sociales basadas en la equidad y la justicia social. También requerirá de docentes mejor preparados, con un compromiso laboral serio, lo mismo que de grandes recursos económicos que doten de mayor y mejor infraestructura a las poblaciones mayas y que proporcionen a las escuelas nuevas tecnologías. Esto, entre otras cosas, hará posible que el contexto en el que se desarrolla la educación pueda ir cambiando a satisfactorio y favorable.

Los esfuerzos realizados en pro de la educación de los indios en los últimos años han dejado avances considerables, como la atención a la formación continua de los docentes, la elaboración de materiales pedagógicos que apoyen a los mentores en sus labores cotidianas, la realización de libros de textos gratuitos publicados en lenguas indígenas, la adecuación de los programas oficiales de las asignaturas a cada una de las lenguas habladas en el país, el reconocimiento de la necesidad de ofrecer a los indígenas una educación de calidad en su lengua, los programas sociales de becas que buscan evitar la deserción de las aulas, principalmente entre las niñas, entre otros muchos. No obstante, se hace imprescindible someter a evaluación el sistema educativo dirigido a la población indígena, para detectar sus principales fallas y buscar sus posibles soluciones. En el contexto de los grandes cambios a nivel mundial, una evaluación seria, a profundidad, de la forma y contenidos de la educación intercultural bilingüe no sólo se vuelve necesaria, sino urgente, a fin de lograr la realización plena del individuo y detener la reproducción de las situaciones de pobreza y marginación en que secularmente han vivido los indios en México. El camino se antoja largo, pero habrá que decidirse a dar los primeros pasos para recorrerlo.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA, José Luis; FUENTES, Carlos; TUIRÁN, Rodolfo (2001): *Índices de marginación, 2000*. México: CONAPO.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo; POZAS ARCINIEGA, Ricardo (1981): *La política indigenista en México. Métodos y resultados*. México: Instituto Nacional Indigenista-SEP, tomo II.

AGUIRRE LORA, María Esther (2002): "Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)", en GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.): *Diccionario de la educación en México*. México: CIESAS, UNAM, edición en CD.

BÁEZ LANDA, Mariano (2003): *Corazón indio. Presencia de jóvenes indígenas en la universidad*. CIESAS-Taller Miradas Antropológicas-Universidad de Xalapa-Universidad Veracruzana. DVD color, 23 minutos.

BRACAMONTE, Pedro (2007): *Una deuda histórica. Ensayo sobre las condiciones de pobreza secular entre los mayas de Yucatán*. México: Ciesas-M. A. Porrúa.

BRACAMONTE, Pedro; LIZAMA, Jesús (2003): "Marginalidad indígena en Yucatán. Una perspectiva histórica", en *Desacatos*, 13, invierno. México: CIESAS.

—2006: *Tocando fondo. Tabulados básicos de la encuesta sobre marginalidad, pobreza e identidad del pueblo maya, Empimaya 2004*. México: CIESAS.

CALVO, Beatriz; DONNADIEU, Laura (1992): *Una educación indígena, bilingüe y bicultural: capacitación diferencial de los maestros mazahuas*. México: Ciesas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge (1993): "Etnicidad y nacionalismo en México. Una interpretación", en HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge et al. *Etnicidad, nacionalismo y poder. Tres ensayos*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge; LIZAMA, Jesús (1996): *Cultura e identidad étnica en la región huave*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

GOFFMAN, Irving (1970): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

INEGI (2004): *Población hablante de lengua indígena en Yucatán*. México: INEGI.

JÁUREGUI, Ramón M. (2003): "El método Lancaster", en *Educere*, julio-septiembre, año/vol. 7, número 022. Mérida: Universidad de los Andes, p. 225-228.

LIZAMA QUIJANO, Jesús (2007): *Estar en el mundo. Procesos culturales, estrategias económicas y dinámicas identitarias entre los mayas yucatecos*. México: Ciesas-M.A. Porrúa.

—(2008): "Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán", en LIZAMA, Jesús (coord.): *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: Ciesas-Fomix.

LIZAMA Quijano; SOLÍS, Gabriela (2008): "Los maestros indígenas frente a su ejercicio docente", en LIZAMA, Jesús (coord.): *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: Ciesas-Fomix.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro (1973): "La educación elemental en el porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 4, abril-junio.

MEDINA, Andrés (1998): "El zapatismo chiapaneco y la figura nacional del indio en México", en *Ateliers de Caravelle*, 11. Universidad de Toulouse.

MEDINA MELGAREJO, Patricia (2006): "¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela", en María BERTELY BUSQUETS (coord.): *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Ciesas.

MENDOZA RAMÍREZ, Martha Patricia (2008): "Historia de la educación rural en Yucatán. 1915-1940", en LIZAMA, Jesús (coord.): *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: Ciesas-Fomix.

MIJANGOS NOH, Juan Carlos; ROMERO, Fabiola (2006): *Mundos encontrados. Tánantanil Yo'okol kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Pomares-UADY- FOMIX.

NOLASCO, Margarita (1988): "La educación nacional ante la multiétnicidad", en STAVENTHAGEN, Rodolfo; NOLASCO, Margarita: *Política cultural para un país multiétnico*. México: SEP-DGCP.

POOL IX, Teresa de Jesús (2008): "Que todos los niños aprendan maya. El programa *Ko'one'ex kanik maaya* a 15 años de su implementación", en LIZAMA,

Jesús (coord.): *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: Ciesas-Fomix.

RAMÍREZ, Rafael (1982): *La escuela rural mexicana*. México: SEP.

SEGEY: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN (2002): *Programa Estatal de Educación 2002-2007*, en www.educación.yucatan.gob.mx/plan/index.php (fecha de consulta: 20 de enero de 2006).

—(2007): *Catálogo. Información general de escuelas*. Estadísticas contenidas en www.educación.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadísticaSE/index.html (fecha de consulta: 15 de enero de 2007).

SERRANO CARRETO, Enrique; EMBRIZ, Arnulfo; FERNÁNDEZ, Patricia (coords.) (2002): *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002*. México: INI-UNDP-CONAPO.

SEP: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999): *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.

SOLÍS ROBLEDA, Gabriela (2008): *Las primeras letras en Yucatán. La instrucción básica de la conquista al Segundo Imperio*, aprobado para su publicación en el CIESAS-M. A. Porrúa.

TANK DE ESTRADA, Dorothy (1973): “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842”, en *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 4, abril-junio.

—(2002): “La educación indígena en el siglo XVIII”, en GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.): *Diccionario de la educación en México*. México: CIESAS, UNAM, edición en CD.

ITINERARIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ARGENTINA

José Alberto Yuni

Introducción

La educación intercultural bilingüe ha alcanzado, recientemente en nuestro país, su consagración normativa. En diciembre de 2006, el Congreso de la Nación de la República Argentina aprobó una nueva ley nacional de educación (Ley 26606/06), en la que se incluye la EIB como una de las modalidades de la educación general, básica y obligatoria. Si se considera que desde la organización nacional, a mediados del siglo XIX (1853), el país sólo tuvo dos leyes de carácter federal que regulaban los servicios educativos, es destacable que la reciente norma haya institucionalizado la EIB y le haya otorgado un lugar dentro de la estructura del sistema educativo nacional.

La institucionalización de la EIB posee un significado trascendental en la medida que constituye una opción de política educativa alterativa de la lógica y del mandato fundacional del sistema educativo nacional. Como expresáramos en otro lugar, “la política educativa, al resumir el proyecto cultural de un modelo político para una determinada sociedad, establece los criterios de distribución de significados sociales y, por lo tanto, distribuye condiciones y posibilidades para la construcción de identidades” (YUNI, 2000: 54).

El dispositivo escolar instaurado en nuestro país a fines del siglo XIX otorgaba un lugar de privilegio a la escuela como instrumento de construcción de la argentinidad y como enclave civilizatorio (PUIGRÓS, 1990; MOLINA LUQUE, 2000). Los procesos de reforma de la década de los noventa introdujeron otras concepciones educativas que pretendieron apuntalar y conservar las definiciones tradicionales del sistema educativo escolar y, a la vez, actualizarlo con nuevos discursos y perspectivas surgidas al amparo de las críticas al dispositivo escolar moderno y la configuración del discurso posmoderno (YUNI, 2000), todo ello enmarcado en la lógica de las políticas neoliberales globalizadas (TIRAMONTI, 2001; CORAGGIO, 2001).

La reciente ley nacional de educación expresa otro imaginario educacional e inscribe el sistema educativo en otra concepción política en lo que respecta a la definición del estado nacional y a las políticas identitarias, por citar algunas cuestiones de las que aquí nos interesan. En ese sentido, hemos afirmado anteriormente que este instrumento legal es alterativo de la matriz sociocultural sobre la que se constituyó el sistema educativo nacional. A fin de esclarecer nuestra afirmación, en lo que sigue se esbozará una breve reseña sociohistórica orientada a presentar los rasgos predominantes impuestos por el sistema político al dispositivo escolar en lo que respecta a la construcción de identidades y la distribución de orientaciones culturales.

La construcción cultural de la Argentina como el “más europeo” de los países latinoamericanos es, sin duda, producto de la eficacia del proyecto liberal del siglo XIX, que sentó las bases para la conformación del Estado-Nación. El imaginario cultural que configuró el Estado nacional en su siglo y medio de existencia se ha expresado en la metáfora del “crisol de razas”, que diluye las diferencias culturales en la figura romántica del mestizaje. De ese modo, por la vía de la noción de mestizaje, el Estado-Nación materializó una política del desconocimiento de las diferencias étnicas y culturales.

Rita Segato (2007: 73) señala que la expresión crisol de razas “tiene por objetivo generar la representación hegemónica de un «ser nacional», que nace con la fundación de la nación y es, en ese sentido, un ser nuevo, constituido rigurosamente por la *intelgentzia* vinculada al estado y esculpido por tres instituciones que tuvieron a su cargo su formación indiferenciada, étnicamente neutra: la escuela, la salud pública y el servicio militar. La argentinidad es, entonces, concebida como una forma de etnicidad unitaria y así es trabajada por las instituciones que moldean la ciudadanía”.

En su construcción simbólica de lo colectivo, los grupos dominantes que fundaron institucionalmente el Estado-Nación argentino reescriben la historia, ahora nacional, teniendo como punto cero la organización política acontecida en 1853. Esta organización política reconfigura, de modo dramático, las relaciones económicas, sociales y culturales que tiene Buenos Aires como centro del eje de desarrollo nacional y que “subordina a las regiones del interior a su propio ideal

civilizatorio, europeizante y moderno". Proceso de subordinación que subalter- niza no sólo a las regiones interiores, sino también a los grupos culturales inte- grados vía coacción (legal o militar) o consenso, especialmente a través de la institución escolar.

Durante más de un siglo, el Estado-Nación instituyó una narrativa identi- taria según la cual los argentinos "venimos de los barcos" (primero de los espa- ñoles, en el siglo XV, y, luego, de las migraciones europeas de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX) y, por lo tanto, somos "el menos latinoamerica- no" de los países del continente. Esta alusión contiene un conjunto de signifi- cantes tales como: más europeos, más cultos, más blancos. Ello pone en eviden- cia la valorización implícita de las diferencias étnico-raciales promovidas por el Estado-Nación decimonónico.

Esa narrativa nacional diluye las formas de dominación y opresión gene- radas por las relaciones sociales y políticas matizadas en el modelo colonial y, posteriormente, por el capitalismo moderno. Narrativa identitaria homogeneiza- dora que, sobre la base de la ficción jurídica de la igualdad de derechos, ha pre- tendido uniformar e integrar las diferencias y la diversidad cultural en un relato único de la argentinidad.

Por lo tanto, en las bases constitutivas del Estado-Nación, se reconocen tres aspectos que interesa rescatar para poder valorar los pasos que actualmente se están dando en el campo de la EIB:

Las políticas identitarias desplegadas en la segunda mitad del siglo XIX —que tuvieron el sistema educativo nacional como agente privilegiado— se orientaron a producir ciudadanos para la nueva nación. Para ello, desarrollaron una cruzada institucional centrada en la homogeneización en torno a una versión de sociedad monocultural, racialmente blanca con componentes mestizos, y arti- culada a partir de un lenguaje común (el español).

También produjeron, activamente, el des-conocimiento y desvalorización de los grupos y pueblos que habitaban el territorio y cuyos universos culturales remitían a otras lenguas, otros dioses, otros modos de organización sociales y de producción económica.

Con esos fines, aplicaron unas políticas de asimilación cultural connotadas de una fuerte carga de violencia material y simbólica, orientadas hacia aquellos grupos que debían ser incluidos en el proyecto nacional. Estas expresan una voluntad de homogeneización cultural y de borramiento de las diferencias socioétnicas, cuya eficacia simbólica se traduce en el modo en que el dispositivo escolar ha resuelto históricamente la cuestión de la diversidad cultural.

I. La construcción imaginaria nacional de lo indígena

En el apartado anterior, hemos bosquejado algunos elementos analíticos que permitan avanzar en la descripción de las conflictivas relaciones que, a lo largo de la historia, ha mantenido el estado nacional (y sus instituciones) con los pueblos indígenas. Abordar el problema de la interculturalidad en la Argentina requiere abordar las políticas de invisibilización, marginación y asimilación que, durante más de un siglo, mantuvieron el estado nacional y las provincias en relación con estos pueblos. Por otra parte, las políticas identitarias históricas se solapan con políticas de exclusión y de desigualdades que interpelan el imaginario nacional cuando se plantea la situación de los pueblos indígenas y sus reclamos de visibilización y reconocimiento.

La diversidad cultural condensa diferentes formas de diferenciación y estratificación sociocultural, tales como cuestiones de racialidad, de discriminación y de segmentación social producidas por la lógica de construcción ciudadana impulsada por los estados nacionales latinoamericanos. Compartimos la perspectiva de Segato (2007: 73) cuando afirma que, en cada una de las naciones latinoamericanas, “a lo largo de su historia, se ha instalado una matriz de construcción de alteridad racialmente marcada al interior, que sirve de base para los mecanismos de expulsión por parte de las élites que controlan el Estado y sus recursos”. Por ello, propone considerar “cada nación [...] como una formación de alteridades particular. La nación tiene un papel decisivo en el hecho de moldear su diversidad y sus fracturas internas [...] La nación, muy a pesar de las utopías de unidad mestiza y de la ficción jurídica de la ciudadanía universal, produce raza como marca de exterioridad con relación a los centros del poder nacional”. Eso hace que en cada sociedad nacional latinoamericana haya que hablar de racismos como construcciones simbólicas a través de las que se performan las diferencias culturales.

I.a. De las políticas públicas de borramiento de la diversidad cultural

Ya hemos señalado el papel del dispositivo escolar en la construcción del estado nacional y en la elaboración de una narrativa identitaria sobre el “ser argentino”. En lo que sigue, efectuaremos algunas puntualizaciones acerca del modo en que el sistema educativo nacional ha colaborado en la construcción y afianzamiento de ciertos estereotipos y prejuicios que, acerca de los pueblos indígenas, promovió el proyecto político liberal decimonónico y aún perviven en la cultura escolar contemporánea.

La *nación* como comunidad imaginada es una construcción histórico-cultural resultante de la capacidad de los sectores dominantes para imponer su cosmovisión, en el marco de las tensiones y conflictos que genera el mismo proceso de imposición. El Estado-Nación, a través de las instituciones que performan las identidades colectivas, ha sido exitoso en su propósito de generar e imponer un sentido común ciudadano sobre las culturas originarias. Serrudo (2006) indica la presencia de tres elementos convergentes que articulan el imaginario nacional sobre los indígenas y que constituyen un obstáculo para la percepción del carácter multicultural del país. Afirma la autora que tales supuestos son: que los indígenas eran “pueblos” atrasados y no sobrevivieron ante el avance de la civilización (tanto en el período colonial como en la fase de formación del estado nacional). Otro aserto del sentido común es que los indígenas se mezclaron y, por lo tanto, cualquier identidad cultural previa a la nación moderna ha quedado subsumida por el mestizaje y la criollización⁵⁴ de la población.

No obstante, la presencia “real” de pueblos y culturas indígenas a lo largo y ancho de la geografía argentina ha desmentido las representaciones sociales anteriormente mencionadas y ha obligado a generar el tercer elemento simbólico. Para Serrado, este consiste en la construcción —por parte del imaginario estatal— de la existencia de un indio genérico. Esta noción de indio genérico

54. El término criollo, en determinadas zonas del país, es un eufemismo que se utiliza para designar a las personas mestizas provenientes de diferentes mezclas étnico-raciales. Ese eufemismo opera como una estrategia de borramiento y negación de la raíz indígena, a la vez que es un marcador de la atribución de aborígenes a aquellos que detentan rasgos culturales propios, especialmente su lengua. El eufemismo criollo designa también a la población mestiza asimilada a la cultura mayoritaria, especialmente en lo relativo a la lengua (español) y la religión (católica).

aún circula en las instituciones escolares (NOVARO, 2004) y facilita el borramiento de las especificidades y las diferencias culturales y lingüísticas que presentan los diferentes pueblos. El conocimiento escolar sobre los pueblos indígenas tiende a ubicarlos en el pasado como grupos de bajo nivel cultural, que carecían de escritura y cuyas formas de vida de cazadores-recolectores los acerca a la condición de pueblos bárbaros o semisalvajes. De esa manera, la acción escolar produce activamente una jerarquía cultural que valoriza la narrativa cultural del Estado-Nación y subalterniza el resto de expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas (YUNI, 2000).

Esta operatoria general del dispositivo escolar ha sido eficaz en la construcción y mantenimiento de la cultura nacional hasta mediados del siglo XX. Posiblemente, una de las razones que expliquen la escasez de fisuras en el proyecto monocultural del sistema educativo nacional en su relación con los pueblos indígenas se deba a que una serie de fronteras naturales operaron como defensas protectoras⁵⁵, tras las cuales estos se replegaron (GOROSITO KRAMER, 2004). Por su parte, estas condiciones también eran producto de la organización político-administrativa del país, que tuvo, hasta la década pasada, grandes extensiones territoriales tuteladas por el gobierno federal en los llamados territorios nacionales. Esos territorios nacionales, convertidos en provincias a partir de la década del cuarenta, eran “santuarios” en los que los pueblos indígenas —que aún no habían sido asimilados por las políticas de desarrollo económico con epicentro en la región pampeana— pudieron sostener sus diferencias culturales y, en muchos casos, conservar su capital lingüístico.

La reestructuración política interna del país produjo una reconfiguración del territorio nacional. La ocupación administrativo-política a cargo de gobiernos locales generó una nueva definición de las fronteras internas. La reorganización política produjo una colonización de los antiguos territorios nacionales y una fuerte reestructuración socioproductiva, movilizada por las necesidades de crear instituciones estatales y desarrollar no sólo el sistema político, sino también la infraestructura, los servicios y las políticas en los campos educativo, judicial y sanitario.

⁵⁵. El repliegue tras las barreras protectoras naturales y políticas no debe entenderse como una estrategia defensiva de autoaislamiento, sino como una estrategia de conservación de la identidad cultural, básicamente, a través de la preservación de la lengua y el bajo contacto con la lengua dominante.

La ampliación y redefinición de la frontera productiva y política significó, en términos prácticos, la expropiación de las tierras ocupadas históricamente por los pueblos indígenas, desplazándolos hacia zonas de escaso interés y potencial para la producción o acotando su espacio vital a partir de la privatización de las tierras, cuya propiedad se autoatribuyó el Estado⁵⁶.

La referencia a este proceso sociopolítico es fundamental para comprender el origen de las primeras experiencias de educación intercultural que se desarrollaron en el país. Las nuevas provincias creadas en la segunda mitad del siglo XX han sido el escenario en el que se produjo el contacto entre las culturas indígenas y las instituciones representantes de la avanzada civilizatoria: la escuela y las iglesias. Escuela pública e Iglesia despliegan una política identitaria convergente orientada a asimilar, a integrar a los pueblos indígenas que se encontraban en el territorio de las provincias⁵⁷. Justamente en las provincias de Chaco y de Formosa es donde se registran las primeras iniciativas de educación intercultural. A partir de una iniciativa de la estructura evangelizadora de la Iglesia católica, en la década del setenta, comienzan a ensayarse respuestas educativas focalizadas en las poblaciones indígenas.

56. Así como los pueblos indígenas poseen una epistemología educativa diferente a la propuesta por la escuela del estado nacional (AIKMAN, 2003), varios autores informan que también los pueblos indígenas poseen una epistemología jurídica diferente. Entre ellos, la tierra no es considerada un bien individual, sino un patrimonio colectivo. Por el contrario, el Estado nacional, a través del derecho positivo, consagra la propiedad como un bien individual, lo que conduce a la apropiación en beneficio propio y, con ello, viabiliza un tipo de producción funcional al régimen del capitalismo periférico (MACHADO ARÁOZ, 2007). De hecho, la implementación de algunas políticas de reconocimiento de derechos a la propiedad de la tierra para los grupos indígenas ha consistido en la asignación de fracciones de tierra a cada familia, desconociendo, de ese modo, las formas de organización social y reorientando violentamente las estrategias de sobrevivencia de las poblaciones.

57. En la práctica, la definición político-administrativa de las nuevas provincias no tuvo en cuenta la dinámica de ocupación territorial de los pueblos indígenas, por lo que se da el caso de que miembros de una misma cultura o de un mismo pueblo hayan sido "asignados" a diferentes administraciones provinciales y, con ello, hayan recibido diferentes tratos y reconocimiento de sus características culturales. Los límites político-administrativos constituyen un trazado arbitrario que el Estado ha impuesto a varios grupos y que no responde a la configuración territorial que estos reconocen como ámbito de significación cultural. En el caso de los mapuches, se reconocen como una nación preexistente en Argentina y Chile y, por lo tanto, en términos culturales, se consideran una sola etnia. En algunas culturas indígenas del norte del país, si bien no hay un autorreconocimiento en términos de unidad política, sí existe en relación con el reconocimiento como unidad lingüístico-cultural que desborda los trazados de las fronteras entre Argentina-Bolivia-Chile o Argentina-Paraguay..

El contacto con estos pueblos marcó los límites de los propósitos asimilacionistas de las políticas públicas y de las pretensiones evangelizadoras. El escaso conocimiento de las lenguas indígenas y el carácter eminentemente oral de éstas hizo que ambas instituciones plantearan acciones de educación bilingüe bajo el enfoque de la lengua minoritaria como problema.

El fin de la educación bilingüe era la castellanización, ya que los niños llegaban a la escuela con el dominio de la lengua materna, pero sin los rudimentos de la lengua mayoritaria (el español), que es la que utiliza la escuela y la religión. Las acciones remediales que se propusieron suponían que en la escuela debía incorporarse la lengua materna para favorecer el aprendizaje del castellano, lo que haría que los niños obtuvieran una mejora sustancial en los resultados escolares. No obstante, la incorporación de la lengua materna se realizó básicamente a través de traductores indígenas⁵⁹, que comunicaban a los niños en su lengua los discursos de los maestros y traducían a estos las expresiones que los niños realizaban en su lengua materna. Estas iniciativas fueron sostenidas con el apoyo de la cooperación religiosa y, posteriormente, por las políticas modernizadoras de los setenta, que otorgaron prioridad a la educación rural. Estas experiencias fueron muy acotadas, en muchos casos, de carácter experimental y con escasa sistematización de su producción, pero han sido la base sobre la cual comenzaron a visibilizarse las fisuras del proyecto monocultural de la escuela pública.

I.b. Itinerarios del reconocimiento normativo de la diversidad

La década de los ochenta estuvo signada por la recuperación de la democracia. La fuerte crisis de la matriz disciplinadora, impuesta en varias décadas de dictaduras militares, y la desintegración de la ilusión del "ser nacional" impulsada por el nacionalismo católico-liberal produjeron el desmoronamiento de la narrativa fundacional de la nación e introdujeron, en la agenda política, la cuestión de los derechos humanos y el reconocimiento jurídico de los mismos. En 1985 la Nación promulgó la ley nacional de política indígena y apoyo a las

58. En una entrevista a una maestra de educación inicial que se desempeña en una "misión" evangélica, ella refiere la resistencia que encuentra en los miembros del grupo con el que interactúa ante su demanda de que le enseñen la lengua indígena. Infiere que esta negativa encierra una estrategia de conservación no sólo de su patrimonio lingüístico, sino del sistema cultural que contiene su lenguaje.

comunidades aborígenes, mediante la cual se reconoció a los indígenas como sujetos de derecho que requieren una especial atención por parte del Estado⁵⁹.

En ese contexto político, varias provincias que tenían "contacto cultural" con pueblos indígenas que habitaban su territorio reconocieron, en sus constituciones, los derechos de estos pueblos, especialmente su derecho a la identidad como grupo cultural.

Las provincias del noreste argentino (especialmente Chaco y Formosa) fueron las primeras en dar reconocimiento con rasgo constitucional a lo que comenzaron a denominar "pueblos originarios" y a introducir, en sus sistemas educativos, un currículum diferencial para los niños indígenas y la institucionalización de los maestros especiales con modalidad aborígen (MEMA) o los auxiliares docentes aborígenes (ADA), que han sido las figuras administrativas y pedagógicas sobre las que, posteriormente, se diseñarían diferentes alternativas pedagógicas. Cabe señalar que la institucionalización como modalidad implicaba la instauración de un currículum diferencial, lo que, en la práctica, significó el desarrollo de dos circuitos diferenciados de escolarización: el de la escuela tradicional, orientado a la población blanca y criolla, y el de la escuela bilingüe, focalizado en la población indígena.

El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas se produjo por la reforma constitucional de 1994, merced a lo que los juristas denominan "un proceso de génesis inversa", en la medida que la legislación federal instaura derechos basándose en el reconocimiento previo de los mismos en otros instrumentos jurídicos de menor rango.

La reforma constitucional de 1994 otorgó rango constitucional a los derechos de los pueblos indígenas y los consagra en su artículo 75. Algunos autores críticos interpretan este reconocimiento como la concreción del contenido multicultural implícito en las políticas neoliberales impulsadas por los organismos de crédito internacional. El discurso de las sesiones de la Convención enfatiza

⁵⁹. En la Constitución nacional de 1853, modificada en 1860, la relación entre el Estado nacional y los indígenas estaba acotada a "conservar el trato pacífico" con ellos y promover su conversión al catolicismo.

el carácter reparador que esta disposición constitucional posee frente a las injusticias cometidas por el propio estado. De este modo, el discurso de los convencionales remite a lo que Tubino (2007) denomina la razón reparadora, en la medida que invocan el deber del Estado de pagar una deuda histórica a los pueblos conquistados y explotados en el trabajo esclavo y servil.

En relación con los derechos de los pueblos indígenas, el texto constitucional reconoce sus derechos a la identidad, su lengua y sus tradiciones. Avanza, también, en el reconocimiento de sus derechos políticos y de organización de acuerdo con sus instituciones y relaciones comunitarias. De igual modo, la Constitución reconoce sus derechos sobre la tierra de sus antepasados. En lo que respecta a la educación, el texto constitucional, en su artículo 75 inc. 17, expresa: "...garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural..."

De esta manera, la educación bilingüe e intercultural queda incorporada constitucionalmente como un derecho de los pueblos indígenas. La mayor parte del contenido de este artículo de la Constitución nacional es motivo de disputas de sentidos, legales, identitarias y políticas. Como señalamos al inicio de esta sección, la importancia simbólica de esta norma es que desarticula la narrativa monocultural del Estado-Nación decimonónico y reconoce que Argentina es un país multicultural, multilingüe y multiétnico, reconocimiento que ha sentado las bases para la progresiva institucionalización de la EIB.

I.c. La reforma educativa de los noventa y la EIB

La orientación multicultural de las políticas neoliberales que, en la década de los noventa, se implementaron en Argentina y en la mayoría de los países latinoamericanos obligó a la reformulación de los marcos legales que regulaban las políticas públicas. La reforma constitucional obligó a la adecuación de los sistemas normativos matizados en la lógica del Estado-Nación. El campo de la educación fue objeto de una fuerte reingeniería institucional como parte de los imperativos de los organismos internacionales de crédito (CORAGGIO, 2001).

En ese escenario, en el año 1995, se sancionó la ley federal de educación, en cuyo articulado establecía una serie de principios que luego serían el sustento de las acciones que, a partir del 2004, coagularían en el Programa Nacional

de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB). Esta ley nacional fijó como una responsabilidad del Estado nacional la promoción de programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones correspondientes (artículo 2° y 34°). En esta formulación, puede observarse una política lingüística de reconocimiento del derecho al uso de la lengua minoritaria en el contexto escolar como parte de una estrategia de conservación de la diversidad lingüística, sin la connotación de problema pedagógico.

Esta ley señala como criterios a atender los siguientes:

- El fortalecimiento de la identidad nacional respetando las particularidades locales, provinciales y regionales (art. 5° a).
- La igualdad de oportunidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación (art. 5° f y 8°).
- Lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población (art. 5° g).
- Asumir la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los habitantes al y del sistema educativo propuesto por la presente ley (art. 5° h).
- El respeto a la relación entre el ser humano y el medio ambiente (art. 5° m).
- La supresión de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos (art. 5° n y art. 8°).
- El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales, el derecho al aprendizaje y enseñanza de su lengua con la participación de los miembros mayores de cada comunidad en este proceso (art. 5° q).

Pese a la generalidad que tienen estos discursos normativos, es sorprendente el modo en que este texto configura un *cluster* semántico en torno a la educación intercultural. La ley no sólo incluye una serie de principios basados en el multiculturalismo, sino que incorpora elementos centrales de la epistemología indígena (las relaciones con la naturaleza, el papel de los ancianos en los procesos educativos, etc.).

Cabe señalar que, desde sus orígenes, en las primeras experiencias de educación bilingüe en los setenta, hasta la sanción de la ley federal —e incluso

en la actualidad—, la educación intercultural como acción de la política educativa está signada por su carácter remedial y compensatorio. Las diferentes normativas plantean la educación intercultural como una acción afirmativa en beneficio de los pueblos indígenas.

La implementación del mandato legislativo dio lugar a diferentes iniciativas emprendidas por el Ministerio de Educación de la Nación a través del Plan Social Educativo, que fue un extendido y multiforme programa compensatorio, básicamente orientado a poblaciones y grupos focalizados, con altos niveles de riesgo educativo⁶⁰. Entre ellas, cabe destacar el proyecto *Atención a las necesidades educativas de la población aborígen*, dentro del Programa Mejor Educación para Todos, implementado entre 1997 y 1999. En el año 2000, en el marco del Programa Escuelas Prioritarias, se desarrolló el proyecto *Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes*. En el año 2004, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, que, actualmente, es el órgano encargado de la aplicación de la nueva ley nacional de educación.

II. La institucionalización de la EIB como modalidad del sistema educativo nacional.

Al comenzar este artículo se hizo referencia a la reciente sanción de una nueva ley nacional de educación. Esta consagra la EIB como una de las modalidades del sistema educativo nacional. Antes de señalar los rasgos salientes que en el plano normativo se le asignan a la EIB, es necesario destacar que el marco político en el que se inscribe esta nueva ley es de franca oposición y rechazo a las políticas neoliberales de la década pasada y que, por lo tanto, la filosofía política que la sostiene difiere radicalmente. En términos generales, el texto de la ley sostiene una concepción de educación basada en el ideario de los derechos humanos y en la revalorización del papel del estado como integrador de las diferencias y como un agente activo en la reducción de las desigualdades sociales.

⁶⁰. El Plan Social Educativo ha sido analizado por Duschatsky (2000) como un caso paradigmático de las políticas focalizadas aplicadas al sector de la educación. Según la autora, la extensión del programa, que alcanzó a más de la mitad de las escuelas del país, mostró los efectos históricos de la discriminación educativa en el país y la segmentación social profundizada por las políticas neoliberales que estaba implementando el mismo gobierno.

Estos principios se expresan en el artículo 11, cuando establece que los fines y objetivos de la política educativa nacional se deben orientar a “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. En lo que respecta a las políticas identitarias que debe promover la escuela, establece que esta debe “fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”. Respecto a su función de integración social, debe “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. También debe “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”; garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes y el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal en todos los niveles y modalidades. En el inciso ñ) efectúa una alusión directa a la educación intercultural bilingüe, al establecer que se debe “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as”. Finalmente, plantea que se debe “promover, en todos los niveles educativos y modalidades, la comprensión del concepto de *eliminación de todas las formas de discriminación*”.

En el artículo 17, se establece la estructura del sistema educativo nacional, que comprende cuatro niveles —la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior, y ocho modalidades entre las que se nombra la EIB. Constituyen modalidades del sistema educativo nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

La definición de la EIB aparece en el art. 52, que dice: “La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de

Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

Para favorecer el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, el Estado será responsable de:

a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de educación intercultural bilingüe. De esta manera, la ley establece la cogestión y reconoce el derecho de los pueblos indígenas a participar en la toma de decisiones acerca de la educación de sus niños y adolescentes.

b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua correspondiente a los distintos niveles del sistema. Este aspecto de la norma, al obligar al Estado nacional a desarrollar procesos de formación docente específica, plantea el desafío de diseñar estrategias de formación de docentes indígenas y, a la vez, apostar por la formación en competencias interculturales de los maestros y profesores en actividad y en formación.

c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Estas orientaciones de la acción estatal recogen las evaluaciones críticas que diferentes autores han realizado sobre las experiencias de EIB, que coinciden en señalar los fuertes obstáculos institucionales para que las familias y los

pueblos indígenas participen en la selección de los contenidos culturales que desean que la escuela ofrezca a sus hijos (SERRUDO, 2006); la visión prejuiciada que los docentes tienen de las familias de alumnos indígenas y de sus culturas (AIKMAN, 2003); el conflicto entre la epistemología educativa de los grupos indígenas y la epistemología del orden escolar; la desvalorización que los maestros y profesores tienen sobre las culturas indígenas, lo que promueve la pervivencia de una ideología de asimilación a la cultura y la lengua mayoritaria (NOVARO, 2004). A diferencia de los planteos de la década de los ochenta y noventa, la nueva ley de educación se posiciona en una política lingüística que percibe las lenguas minoritarias como un recurso y, por lo tanto, la educación bilingüe es entendida como una oportunidad de enriquecimiento que permite fortalecer la lengua materna y habilitar a niños y adolescentes en el dominio de la lengua mayoritaria.

La posición claramente intercultural que adopta la ley deriva del planteo de la necesidad de una acción que revierta el contenido de la construcción imaginaria de los pueblos indígenas en la transmisión cultural escolar. Por ello, se plantea que las políticas curriculares de todos los niveles deberán abordar “contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”. Este mandato es reforzado en el art. 92, que indica que, en todas las jurisdicciones del país, los contenidos comunes deben incluir el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos. En palabras de Segato (2007), la justificación de la EIB que aporta esta ley nacional se sustenta en la “razón de la nación plural, habitada por pueblos en pie de igualdad entre sí”. No obstante, el reconocimiento normativo no alcanza para eliminar las desigualdades históricas ni para revertir los prejuicios y estereotipos negativos que subalternizan a los pueblos indígenas y sus expresiones culturales.

II.a. El Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)

En lo que sigue, se describen las principales características del PNEIB como unidad ejecutora de esta modalidad educativa. Para ello, reseñamos una serie de documentos oficiales en los que se definen los alcances, funciones,

objetivos y el enfoque conceptual que lo sustenta.

Para el PNEIB, “la educación intercultural y bilingüe es concebida como estrategia de igualdad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas”. Afirma el discurso oficial:

“Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad, así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente, diferentes y propicia, igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando, en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperación de la lengua. Se destacan las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas indígenas como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español, lo cual implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal.”

El PNEIB es responsable del diseño de políticas educativas tendientes a construir un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo argentino. Su función es promover, conjuntamente

con los pueblos indígenas, estrategias pedagógicas que atiendan a sus necesidades educativas específicas a fin de revertir su histórica exclusión del sistema educativo.

En su concepción —en tanto política identitaria— y en la asignación de objetivos al PNEIB puede leerse el desplazamiento que han tenido las políticas educativas en las últimas décadas. Esa secuencia histórica parte de la valorización de la monocultura escolar, sigue con el reconocimiento de la necesidad del bilingüismo para atender a los grupos no sólo aborígenes, sino con diversidad lingüística, continúa con la afirmación de los principios multiculturales y culmina con la interculturalidad como principio rector de la política educativa.

Las líneas de acción del PNEIB se concentran en:

Formación y capacitación docente: para lo cual promueve la incorporación del enfoque de la EIB en la formación docente inicial y en servicio, y la profesionalización de los auxiliares docentes indígenas (MEMA, ADA, idóneos, etc.).

Producción de material didáctico: para lo cual brinda apoyo para la edición de materiales didácticos:

1. Orientados al sistema educativo en su conjunto y destinados a promover el conocimiento y la resignificación de la imagen de los pueblos indígenas, a fin de superar visiones discriminatorias.

2. Orientados a las necesidades educativas específicas de los alumnos y comunidades de las escuelas situadas en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Acompaña el proceso de creación de materiales didácticos interculturales y bilingües surgidos en el marco de experiencias de articulación entre escuelas y comunidades para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad cultural y lingüística.

3. Fortalecimiento de proyectos pedagógicos institucionales: mediante la aplicación de un enfoque educativo en y para la diversidad cultural y lingüística en las escuelas del sistema educativo, a través de la institucionalización de proyectos pedagógicos que responden al desarrollo de la EIB atendiendo a las particularidades de cada jurisdicción y a las necesidades específicas de los pueblos indígenas de la región.

4. Brindar asistencia financiera, de forma coordinada con la jurisdicción, y

asistencia técnica a instituciones educativas para la promoción y fortalecimiento de experiencias significativas de EIB.

5. Promover la formulación y aplicación de proyectos pedagógico-institucionales que aborden la dimensión intercultural en la práctica pedagógica en contextos de diversidad, así como el tratamiento de la diversidad en los espacios y áreas temáticas referidas a los pueblos indígenas superando visiones estereotipadas.

6. Sistematización de información sobre la situación educativa de los pueblos indígenas.

7. Promoción de la investigación educativa, ya sea a través de iniciativas propias o colaborativas.

8. Desarrollo de una política de becas para alumnos indígenas de EGB3 y Polimodal orientada a favorecer su permanencia y progresión escolar frente a los elevados índices de abandono y fracaso escolar que se registran al ingreso a estos ciclos y niveles. Asimismo, el programa de becas pretende ampliar las posibilidades de ingreso a los estudios superiores y universitarios de jóvenes pertenecientes a las comunidades indígenas.

III. Los desafíos de la EIB en Argentina

Hasta aquí hemos descrito la evolución que, en nuestro país, ha tenido el tratamiento de la diversidad cultural en el marco de las políticas educativas. A través de una lectura histórico-política hemos trazado un panorama de las tensiones generadas por la lógica del estado moderno en la implementación de sus políticas identitarias a través del sistema educativo nacional. Nuestra descripción no ha ofrecido, hasta ahora, un mapa de la diversidad cultural y parece aceptar la caracterización como un país multiétnico, multilingüe y multicultural. A continuación, basándonos en datos censales⁶¹, se presenta un conjunto de indicadores sobre la situación de los pueblos indígenas en el país.

⁶¹. En el año 2001 el Censo Nacional de Población y Vivienda introdujo una pregunta orientada a detectar la población indígena a partir de su autorreconocimiento como tal. A partir de esa información, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, junto con el INAI, realizaron una Encuesta Complementaria Indígena de la Argentina, cuyos resultados generales han sido publicados recientemente.

El sugerente trabajo de Adriana Serrudo desnuda, de modo provocativo, el sentido común nacional, cuando analiza la creencia de que “la Argentina es un país sin indios”. Contrariamente, la encuesta complementaria del Censo realizada en 2004 registró 600.329 personas, que se autorreconocieron como pertenecientes a un pueblo indígena o poseen ascendientes indígenas en primera generación. Teniendo en cuenta las políticas de borramiento identitario que se aplicaron durante más de un siglo, no deja de ser relevante que el 2% de la población total se visibilice como perteneciente o descendiente de un pueblo indígena.

Señalamos que una de las construcciones imaginarias promovidas por la narrativa del Estado-Nación fue la de un indio genérico. El Censo de 2001 identificó 16 pueblos indígenas siguiendo las clasificaciones académicas. En la encuesta de 2004, la población indígena censada se autorreferenció en 30 pueblos indígenas diferentes. Esto pone de relieve la diversidad de tradiciones, la variedad étnica y las diferencias culturales que se incluyen dentro de este amplio arco multicultural. Por otra parte, las características socioculturales y lingüísticas varían sustancialmente, al igual que el grado de retracción demográfica y el nivel de asimilación a la cultura mayoritaria. En otras palabras, los datos censales confirman el carácter multiétnico de la población argentina, e incluso de la población indígena.

En lo referente a la variedad lingüística, el Censo de 2001 identificó 14 lenguas indígenas y una variedad de dialectos en algunas de ellas. Censabella (2002) informa que:

“Dentro de los límites geográficos de la República Argentina se hablan hoy doce lenguas indígenas; diez en el ámbito del Chaco meridional y nordeste argentinos: toba, pilagá, moco-ví, wichí, nivaclé, chorote, ava-chiriguano, mbya, guaraní y quichua santiagueño. Más o menos vitales según los casos, en todas se observa una fuerte retracción de sus ámbitos de uso. Siguiendo la clasificación de Krauss (1992: 5-7) podemos decir que se trata de lenguas amenazadas o «en peligro» varias de ellas son aprendidas como primeras lenguas por los niños de dichas comunidades pero, si las condiciones presen-

tes persisten, dejarán de hablarse en un lapso que difícilmente exceda la próxima centuria. Otras se encuentran en una situación más delicada, ya que sus hablantes viven en zonas urbanas o periurbanas de grandes ciudades y, debido a diversos factores —especialmente laborales y educacionales—, los niños no aprenden la lengua comunitaria. En este caso, las perspectivas de uso y transmisión son escasas y se está frente a lenguas en vías de extinción o moribundas. La reducción de la diversidad lingüística en la Argentina se enmarca dentro de un proceso global, causado por la fuerte homogeneización económica y cultural que se produce, de manera ininterrumpida, desde el siglo XV hasta nuestros días. Estos cambios se aceleran en el siglo XIX con el desarrollo de los medios masivos de transporte, y luego con los de comunicación masiva y la obligatoriedad de la instrucción pública.” (DIXON 1997: 103).

La encuesta de 2004 muestra una gran variedad en la vitalidad de las lenguas en los distintos pueblos indígenas. Se destacan los pueblos pilagá (88,3), wichí (84,9) y chorote (77,2), que exhiben una elevada proporción de la población que habla y/o entiende la lengua indígena y que la utilizan habitualmente en sus intercambios en el hogar. La misma fuente indica que algunos pueblos indígenas mayoritarios experimentan un bajo dominio de su lengua y, menos aún, la utilizan en el ámbito doméstico. En particular, merece destacarse la situación del pueblo mapuche (17,3) y kolla (14,3).

El sentido común nacional asocia la población indígena con grupos que habitan en condiciones semisalvajes o de aislamiento en zonas rurales. Los datos del Censo de 2004 han puesto en evidencia el efecto de los procesos migratorios iniciados en la década de los cuarenta originados en las condiciones de pobreza y exclusión en sus lugares de origen. En efecto, el 8,5% de los indígenas censados habitan en el conurbano bonaerense, con una participación diferencial de los diferentes pueblos. Así, el 52,7% de los tupí guaraní y el 42,1% de la población guaraní reside en la zona periurbana de Buenos Aires. El 20% de los miembros del pueblo diaguita y el 22% de los toba viven en el conurbano.

En cuanto a los niveles de urbanización, el censo indígena revela que estos son elevados, aunque con variaciones entre los diferentes grupos. El 60% de los pueblos indígenas presentan un nivel de urbanización de su población que varía entre el 75 y el 99,8% de sus integrantes. La población de los atacama y los kolla son los grupos con menores niveles de urbanización en el NOA, posiblemente debido a las características del paisaje de altura. En la zona NEA, los wichí y los mocoví son los pueblos con menor nivel de urbanización.

Hemos señalado que una de las constantes del sistema educativo nacional ha sido la pretensión homogeneizadora y la imposición de una cultura nacional basada en el predominio de una lengua (el español), la valorización de una cultura (la europea) y una narrativa identitaria común (la argentinidad). Durante un siglo y medio, esta lógica ha permanecido vigente, y aún se conserva vigorosa en su propósito de asimilar las nuevas generaciones al gran relato nacional. Los datos de la Encuesta Complementaria de 2004 permiten leer la conflictiva relación que el dispositivo escolar sostiene con los pueblos indígenas, especialmente con aquellos cuya forma de vida responde a patrones de baja urbanización y sus estrategias de sobrevivencia se basan en la caza y la recolección.

Los datos que nos permitirían determinar la vulnerabilidad educativa son alarmantes, si los cotejamos con los grupos de la misma edad para el total de la población nacional. Por ejemplo, el 16,5% de los mbya de entre 5 y 29 años nunca asistió a una escuela. Entre los pueblos que habitan las provincias del NEA, la proporción desciende a un promedio del 5% de ese grupo etario.

Si se considera la cantidad de individuos que no completó la escuela primaria, encontramos que, en algunos pueblos indígenas, la proporción oscila entre el 30 y el 40% de los sujetos comprendidos mayores de 15 años, que corresponden a los grupos que residen en las provincias del NEA y, en menor medida, en el NOA. Dos de cada diez mapuches no completó la escuela primaria. En lo referente a las posibilidades de promoción, en el dispositivo escolar, los datos revelan que entre los ona (34,9), los aymara (27,1), los tonocote (20,7) y los comechingón (19,8) la tasa de graduación en el nivel medio es elevada. Por el contrario, sólo el 5% de los mayores de 15 años del pueblo wichí logra completar los estudios en este nivel. En diez pueblos indígenas se cuentan proporciones variables de graduados de la educación (entre el 1 y el 12,8% de mayo-

res de 15 años). Los datos sugieren un patrón de correspondencia entre el grado de urbanización —y posiblemente de la asimilación a la cultura dominante— y el éxito escolar. En aquellos grupos con mayor conflicto con la cultura mayoritaria, el rendimiento escolar y el riesgo educativo (escolar) se incrementa.

En lo que respecta a la cobertura de la educación intercultural bilingüe, los datos de la encuesta de 2004 muestran el elevado grado del cumplimiento del mandato fundacional por parte de la escuela. En efecto, la casi totalidad de niños y niñas que asisten a la escuela reciben su clase en la lengua mayoritaria.

IV. Elementos para la valoración de la situación

A lo largo del texto hemos señalado los avances que, en materia normativa, se han dado en Argentina en relación con la EIB. Por su parte, en el plano de las políticas públicas, los destinatarios de la EIB continúan conformando los grupos históricamente vulnerados, vulnerables y excluidos. Coincidimos con Tubino (2007: 94) en su análisis de los efectos de las políticas afirmativas hacia los pueblos indígenas cuando señala que “las acciones afirmativas son políticas de equidad, no de interculturalidad. No obstante, pueden ser políticas de inclusión de la diversidad cultural y de generación de cambios cualitativos en las estructuras simbólicas de la sociedad”.

El mismo autor invita a diferenciar entre acciones afirmativas y acciones transformativas. Señala que “las acciones afirmativas por sí solas no reconstruyen la dominación cultural, el no-reconocimiento y el irrespeto institucionalizados. Pero tienen el potencial de convertirse en espacios de reformulación de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación de la sociedad. Son espacios potenciales para empezar a evidenciar, criticar y erradicar la discriminación instalada en las estructuras simbólicas de las instituciones a las que acceden los beneficiarios de las acciones afirmativas”. (2007: 95) Distingue entre “acciones afirmativas funcionales” y acciones afirmativas radicales. Las soluciones afirmativas corrigen los resultados, los efectos y productos; no actúan sobre la génesis de los problemas, sobre las causas ni sobre los procesos que originan los resultados inequitativos. Las soluciones transformativas corrigen los procesos, van a las causas... Se trata de acciones a largo plazo. Siguiendo

esta categorización del autor, podemos reconocer, en las políticas educativas nacionales, un cambio de posicionamiento respecto a los supuestos que orientaron a la EIB en las últimas décadas.

El carácter compensatorio predominante en las orientaciones de las políticas y en las prácticas institucionales revela que, en muchos casos, se trata de acciones afirmativas funcionales que mejoran la pertinencia de la acción pedagógica, pero no cuestionan ni desestructuran la lógica de imposición y la supremacía cultural y lingüística del dispositivo escolar.

Las características del proceso sociopolítico de formación del estado nacional argentino hacen que las situaciones de marginalidad, exclusión y pobreza que caracterizan la situación de los pueblos indígenas requieran que las acciones afirmativas radicales se planteen no sólo en relación con la escolaridad, sino con el compromiso, el respeto y el reconocimiento de su condición de ciudadanía y, por lo tanto, con derecho no sólo al acceso, sino a los medios que le aseguren su continuidad como otros diferentes. En otras palabras, la escuela como constructora de ciudadanía tiene que tomar en serio el problema de la inequidad de oportunidades, así como, y al mismo tiempo, los problemas de injusticia cultural y de violencia simbólica que se hallan enraizados en la sociedad.

El carácter compensatorio de las acciones de EIB emprendidas hasta ahora es una debilidad. No obstante, es necesario rescatar que, como acción afirmativa, generan mayor igualdad de oportunidades e introducen, en la agenda pública, el tema de la discriminación y el racismo no sólo como producto de la historia, sino como fenómeno actual de subalternización.

Pese al carácter focalizado de las experiencias de EIB, la efectividad de las acciones se hace más patente en aquellas escuelas cuya población pertenece mayoritariamente a comunidades indígenas y en las que, en su condición de lugares de "frontera con otros culturales", se juegan situaciones intersticiales en las que la escuela comprueba su falta de efectividad y, desde ese reconocimiento, logra posicionarse prácticamente frente a la diversidad cultural. Esta noción deja de ser un discurso de moda y se transforma en una herramienta analítica útil para captar la diferencia y valorar la desigualdad que la mayor parte de las veces se construye sobre ella.

Como política de reconocimiento, las actividades del PNEIB cumplen una función clave en la sensibilización en aquellos contextos de conflicto cultural entre la identidad étnico-cultural y la cultura escolar. Por su parte, contribuye a la “visibilización” social de la alteridad y la diversidad cultural.

Como estrategia de reconocimiento cultural, debe señalarse la contribución de varias experiencias en la revalorización y revitalización de las lenguas vernáculas. Este cambio es producto del cambio de posición de la cultura escolar respecto a las lenguas minoritarias.

En términos de políticas lingüísticas, se advierte un cambio en la perspectiva respecto a la relación entre lengua mayoritaria y dominante y lenguas de las minorías. Pasaje desde una posición de traducción mediante la castellanización de las lenguas originarias a una posición de colaboración en la codificación y el desarrollo de sistemas escriturarios en grupos que no lo poseían. Varios proyectos inspirados en la noción de interculturalidad como proceso de enriquecimiento están realizando interesantes aportes en el campo de la formalización de las lenguas indígenas mediante la creación de alfabetos locales, la determinación de reglas gramaticales propias de esas lenguas y la producción de materiales sin apelar a las convenciones del español. Los mismos pueblos indígenas han modificado su posición de rechazo a la escuela y encuentran, en estas experiencias, una esperanza de conservación de su lengua, por lo que apuestan por la codificación escrituraria como un modo de preservar el universo cultural que contiene su lenguaje.

En palabras de Tubino (2007), podríamos pensar que numerosas iniciativas rotuladas como experiencias de EIB se orientan a la afirmación intracultural, que es un primer paso de la intervención intercultural.

Parece necesario avanzar en propuestas de educación antidiscriminatoria y de sensibilización concientizadora, que deben ser medios para atender a la discriminación y el racismo como problemas relacionales, que tienen una dimensión interpersonal y una dimensión institucional. Las políticas de inclusión de la diversidad deben ser complementadas con políticas de convivencia intercultural o de interculturalidad para todos, que fomenten la construcción de ciudadanía interculturales. Como afirma Kymlicka (2003), no basta con que un estado se

declare intercultural, sino que es necesario que sus ciudadanos e instituciones desarrollen competencias interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAM, M. (2004): *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: BID. Documento interno.
- AIKMAN, S. (2003): *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.
- CENSABELLA, M. (2002): "Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación". En: *Folia Histórica del Nordeste*, n. 15, Resistencia (2001-2002), Instituto de Investigaciones Geohistóricas – Conicet, p. 71-85.
- CORAGGIO, J. L. (2001): *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. México, D. F.: UNAM.
- GOROSITO KRAMER, A. (2004): "Un debate sobre la interculturalidad. Sobre la educación intercultural bilingüe". En: *Educación intercultural bilingüe. Debates, experiencias y recursos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Educ.ar).
- KYMLICKA, W. (2003): "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales". En: *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: PUCP.
- LÓPEZ, L. (s/f): *Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206, Buenos Aires.
- MOLINA, F. (2000): "Diversidad cultural y reforma educativa". En: MOLINA, F.; YUNI, J. (2000): *Reforma educativa, cultura y política*. Buenos Aires: Temas, cap. 1. p. 17-35.
- MOLINA, F.; YUNI, J. (2000): *Reforma educativa, cultura y política*. Buenos Aires: Temas.
- NOVARO, G. (2004): "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". En: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Educ.ar), p. 487-505.
- PUIGROSS, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

SEGATO, R. (2007): "Racismo, discriminación y acciones afirmativas". En: ANSIÓN, J.; TUBINO, F.: *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: PUCP, p. 63-90.

SERRUDO, A. (2006): *Interculturalidad y práctica escolar*. Tesis de licenciatura. Salta, UNSA.

TIRAMONTI, G. (2001): *Modernización educativa de los 90*. Buenos Aires: Temas.

TUBINO, F. (2007): "Las ambivalencias de las acciones afirmativas". En: ANSIÓN, J.; TUBINO, F.: *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: PUCP, p. 91-110.

YUNI, J. (2000): "Educación, cultura y política: lecciones de la historia". En: MOLINA, F.; YUNI, J. (2000): *Reforma educativa, cultura y política*. Buenos Aires: Temas, cap. 3, p. 51-72.

ZARIQUIEY, R. (2003): *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. Lima: PUCP.

EL BILINGÜISMO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN BRASILEÑA

Elias Nazareno

La obra de las Bandeiras paulistas no puede ser bien comprendida en toda su extensión si no le destacamos un poco del esfuerzo portugués, como un emprendimiento que encuentra en sí mismo su explicación, a pesar de que aún no ose deshacerse de sus vínculos con la metrópoli europea, y que, desafiando a todas las leyes y a todos los peligros, irá a dar a Brasil su actual silueta geográfica. No es mero acaso lo que hace que el primer gesto de autonomía ocurrido en la colonia, la aclamación de Amador Bueno, se verificara justamente en São Paulo, tierra de poco contacto con Portugal y de mucho mestizaje con forasteros e indígenas, donde aún en el siglo XVIII los niños iban a aprender el portugués en los colegios como los de hoy aprenden el latín.

(Raíces do Brasil, Sérgio Buarque de Holanda)

Brasil fue y es un país forjado en el universo de tres culturas, por así decir, predominantes, las cuales a pesar de las varias tentativas, autoritarias o no, vivieron casi siempre una relación conflictiva y de resultados muy desastrosos para las, así llamadas, minorías étnicas, los indios y los negros en detrimento de la cultura blanca y occidental. Sólo muy recientemente, algunas políticas públicas vienen siendo adoptadas en el afán de disminuir los males causados en el curso de nuestra historia. Asimismo, muchos son los que cuestionan tales políticas, pues afirman que la sociedad no puede asumir la falta de mérito y condiciones de ir hacia adelante de los excluidos.

Tratar del tema del bilingüismo en la sociedad brasileña es, como en los demás asuntos que dicen respecto a su formación, algo que involucra a otras dimensiones que se entremezclan en un enorme rompecabezas, resultado del carácter multiétnico de la sociedad brasileña.

Según Mello (1999: 17), “el bilingüismo es un fenómeno que ha sido estudiado según varias perspectivas como, por ejemplo, la social, la psicolingüística, la educacional, la política y la económica, entre otras”. En nuestro caso, iremos a trabajar con la dimensión sociohistórica, pues, como veremos, en la formación de nuestra sociedad, el Estado tuvo un papel protagonista, tanto en el caso del Estado portugués en el período que comprende del año 1500 hasta 1822, cuando Brasil fue encontrado, según Darcy Ribeiro (1995), como en el del Estado brasileño, principalmente a partir del momento en el que finalmente Portugal se da cuenta de la existencia de Brasil, en consecuencia de sus intereses, hacia 1532. A partir de entonces, el Estado pasa a determinar, sea directa o indirectamente, la conformación social, política y económica de la, hasta entonces desconocida, nación brasileña.

Los estudios sobre el bilingüismo en Brasil fueron, hasta los años 1980, muy poco explotados por la comunidad académica, aun más cuando pensamos en las comunidades indígenas. De hecho, a partir de los años 1990, cuando la academia pudo darse cuenta de su importancia, hubo una mayor aproximación en el sentido de investigárselo. Hoy, existen en Brasil cerca de 20 cursos de posgrado, maestrías y doctorados en el área de la lingüística que investigan el tema. Además, sobre las lenguas de origen africano, existe un enorme vacío. Como veremos, los negros fueron y son invisibilizados; en gran parte por el total desprecio que la supuesta sociedad blanca y el Estado les destinaban y, en parte, por sus propias estrategias de invisibilización con las cuales lograban un nivel más bajo de prejuicios y ataques contra ellos. De este modo, a pesar de la riqueza, en términos lingüísticos, encontrada en toda la nación brasileña, con pueblos de origen europeo y asiático, hicimos un recorte en el cual trataremos del tema del bilingüismo a partir de dos culturas en especial: la indígena, de forma más sustancial, y la afro-brasileña, aunque de forma muy panorámica. Así, hemos dividido el presente trabajo en dos momentos: uno que trata del recorrido histórico en términos de contacto entre culturas y de su resultado y el otro que busca ilustrar qué tipo de políticas públicas fueron y están siendo adoptadas en relación con la educación en general y con el bilingüismo en particular.

Brasil fue, hasta 1988, año de la promulgación de nuestra última Constitución⁶², por lo menos desde el punto de vista oficial, un país monolingüe, a pesar de contar con hablantes bilingües y multilingües. Por lo tanto, desde el momento en el que fue *encontrado* por los portugueses hasta la transición democrática, a finales de los años 1980, el Estado trata del tema del bilingüismo desde una perspectiva de asimilación e integración de los no hablantes de la lengua oficial: el portugués. Tal tarea fue, en un primer momento, llevada a cabo por los jesuitas y después por el propio Estado.

Según Romaine (1995:5) citado por Mello (2003), “el bilingüismo está a un paso de la extinción lingüística”.

“En muchos casos, esta afirmación es bastante pertinente, pues, en general, las situaciones de bilingüismo social son marcadas por relaciones asimétricas de poder entre los grupos sociales que, por razones socioeconómicas, étnicas y socioculturales, acaban atribuyendo un prestigio más grande a una lengua en detrimento de la otra. Así, la lengua que detiene más prestigio pasa a asumir las funciones más importantes en la comunidad — es la lengua oficial, la del poder público, de la escuela, la de los medios de comunicación, de las situaciones formales— mientras que la lengua de prestigio menor asume papeles considerados secundarios y de menor importancia política o social —es la lengua de la intimidad, de la casa, de la interacción con amigos, de las situaciones informales. Esa diferenciación funcional puede resultar, a lo largo de los años, en el desplazamiento de la lengua dominada en favor de la lengua dominante.” (Mello 2003: 235 —libre traducción nuestra—).

Según la misma autora, a lo largo de la historia, el cambio o el desplazamiento de una lengua en una comunidad de habla bilingüe o multilingüe ha sido caracterizada por la secuencia temporal monolingüismo ? bilingüismo ? monolingüismo. De hecho, existe un claro proceso de negociación entre las diferentes culturas, como pretendemos aclarar, y van más allá de las relaciones de dominación meramente económica y política.

62. Brasil, hacia nuestros días, ha tenido siete constituciones: la del período imperial, otorgada en 1824 por el rey Don Pedro I; la de 1889, con la proclamación de la República; la de 1934, con el final de la República Vieja; la polaca de 1937, con el Estado Nuevo, período autoritario de Getúlio Vargas en el poder; la de 1946, con la redemocratización, en 1969, con el gobierno dictatorial de los militares, y, finalmente, la de 1988, con el fin del proceso de transición democrática.

Por más que lo intentasen, no lograron a lo ancho de la historia de Brasil extinguir las expresiones lingüísticas y culturales de algunos pueblos, sobre todo cuando pensamos en las comunidades de descendientes de los negros e indígenas. Según Canclini:

“Hegemónico, subalterno: palabras pesadas, que nos ayudaron a nombrar divisiones entre los hombres, pero no a incluir los movimientos del afecto, la participación en actividades solidarias o cómplices, en que hegemónicos y subalternos necesitan el uno del otro.” (Canclini 2000: 347 —libre traducción nuestra).

Aún según Canclini:

“No hay por qué mirar esas transacciones como fenómenos exclusivos de zonas de intensa interculturalidad. La dramatización ideológica de las relaciones sociales puede resultar al exaltar tanto a los opuestos que ella acaba por no ver los ritos que unen y comunican; es una sociología de las gradas, no de lo que se dice a través de ellas, o cuando no existen.” (Ídem, 2000).

Como señalamos al principio, cupo al Estado la tarea de organizar y, por qué no decirlo, crear el sentimiento de nacionalidad entre los brasileños o no brasileños.

“El ámbito más inclusivo donde la fórmula territorio/población/identidad se expresa más claramente es aquel del Estado-Nación. En él se cruzan control económico, político-militar y tecnologías de identificación definidoras de los agentes que legítimamente tienen acceso a los derechos y deberes internamente a una vasta colectividad. Es notorio el carácter construido de la nación, de la nacionalidad y del nacionalismo. También es conocido el proceso selectivo a través del cual un determinado segmento (muchas veces étnico o racialmente diferenciado) transforma, por el ejercicio de su hegemonía, una perspectiva particular en proyecto e imágenes colectivos, en algo, en suma, que es definido como nación.” (Willians 1989). El

esfuerzo homogeneizador del Estado-Nación y su eficacia sólo pueden ser comprendidos si consideramos la tremenda cantidad de energía social, política, económica, cultural e institucional, históricamente aplicada en la construcción de una hegemonía cuya internalización naturalizada por grupos e individuos se presenta claramente en situaciones conflictivas límites como la movilización para la guerra (Ribeiro 1998: 2, apud Hirst y Thompson 1996; ver también Habermas 1996 —libres traducciones nuestras—).

En términos de fronteras, Brasil consolida la conformación de su enorme territorio a finales del siglo XIX, teniendo como una de sus últimas acciones expansionistas la conquista del territorio donde hoy se sitúa el estado de Acre en la Amazonia, territorio que, hasta entonces, formaba parte de Bolivia. Garantizada la integridad territorial, cabía al Estado organizar a la nación brasileña⁶³. Y, desde luego, lo más importante era crear una idea de nación que fuera blanca, occidental y cristiana.

Así, a los indígenas les fue destinada una política de asimilación e integración. ¿Y en cuanto a los afro-brasileños? ¿Qué les cabía después de más o menos trescientos cincuenta años de esclavitud? La respuesta era clara e inequívoca: muy poco o casi nada. El proceso de blanqueamiento de la sociedad podría contar con los indígenas, pero ni de lejos con los negros. En realidad, los negros no fueron olvidados, pues para olvidarse hay que pensarlo primero; los negros fueron borrados de la historia como si jamás hubieran existido. La esclavitud fuera una mácula que tendría que ser quitada de la historia de Brasil.

Hasta la constitución de 1988 no hubo el reconocimiento oficial de la existencia de sus diferentes etnias. Al contrario de los indígenas, que contaron con la desastrosa atención del Estado, a los afro-brasileños sólo les restó el exilio social, aún peor que lo de los indígenas. Pero la oscura y desafiante paradoja está justo en el hecho de que, en parte, la atención del Estado a los indígenas representó en gran medida su gran desgracia, mientras que la invisibilización de

⁶³. En el siglo XIX, el monarca brasileño D. Pedro II, con el objetivo de conferirle una idea de nación a Brasil, la cual hasta entonces no existía en la mentalidad del pueblo brasileño, decretó la creación de los Institutos Históricos y Geográficos de Brasil, en cada una de las regiones del país, para que las mismas ofrecieran informaciones sobre los más diversos aspectos de la vida de cada una de ellas.

los negros representó no solamente la garantía de su existencia —aunque en los intersticios de la sociedad brasileña—, sino la permanencia de su cultura de forma bastante viva en los espacios donde nadie o casi nadie les incomodaba, o sea, en las danzas, las músicas, la religión, la comida, en su sexualidad y, por supuesto, en las lenguas o en lo que quedó de ellas. La resistencia de los pueblos africanos puede ser mejor comprendida cuando analizamos la manera independiente como buscaron vivir, por medio de los quilombos. Cansados de no poder encontrar otra salida que no fuera la muerte, los esclavos empezaron a desarrollar estrategias, como destruir las herramientas, prender fuego a las plantaciones, trabajar lentamente, asesinar a los propietarios, capataces..., y empezaron a emprender huidas constantes hacia territorios distantes donde establecían sus comunidades, que pasaron a ser conocidas como quilombos. Quizás el más conocido haya sido el quilombo de los Palmares, situado en el estado de Alagoas, en el siglo XVIII, que tuvo como uno de sus principales líderes a Zumbi de los Palmares.

Pero pasemos al análisis histórico del amalgamiento que irá a constituir la nación brasileña entre blancos, negros e indios en términos lingüísticos.

Las lenguas generales

Según Teixeira:

“Curiosamente fue Portugal quien inició el proceso de percepción y de la implantación de una comunicación globalizante. Además de haber sido pionero al fornecer a Europa la visión de un mundo en el que todas las partes comenzaran a estar en contacto, la lengua portuguesa fue la primera lengua que fue usada globalmente, involucrando lugares y pueblos dispersos por todo el planeta, desde India hasta Japón, en múltiples puntos de África y en los, entonces, mundos de América.” (Teixeira 2006: 2 — libre traducción nuestra—).

En Brasil, el carácter hegemónico y homogeneizador portugués sólo se haría notar algún tiempo después, cuando los intereses económicos de la Corona hablaron más alto. Más precisamente en 1532, con la fundación de la ciudad de San Vicente en São Paulo, en pleno dominio tupí, y con la llegada del enviado del rey Martim Afonso de Souza. Portugal, por miedo a las intervenciones de otros países, sobre todo de Francia, empieza oficialmente el proceso colonizador. De este proceso surgió lo que pasó a ser llamado lenguas generales. Así caracteriza Rodrigues el concepto de lengua general:

“Como un término específico para determinada categoría de lenguas que surgieron en Sudamérica en los siglos XVI y XVII en condiciones especiales de contacto entre europeos y pueblos indígenas. La expresión «lengua general» tomó un sentido bien definido en Brasil en los siglos XVII y XVIII, cuando, tanto en São Paulo como en Maranhão y Pará, pasó a designar las lenguas de origen indígena habladas en las respectivas provincias por toda la población originada en el cruzamiento de europeos e indios tupí-guaraníes (específicamente los tupís en São Paulo y los tupinambás en Maranhão y Pará), a la cual se fue agregando un contingente de origen africano y contingentes de varios otros pueblos indígenas, incorporados al régimen colonial, en general en la cualidad de esclavos o de indios de misión.” (Rodrigues, apud Rodrigues [1986] 2003: 1 —libre traducción nuestra—).

En la colonización portuguesa y española de Sudamérica hubo, de acuerdo con Rodrigues (2003: 1), “por lo menos tres situaciones en que la miscegenación, a gran escala, de hombres europeos con mujeres indígenas tuvo como consecuencia la rápida formación de poblaciones mestizas cuya lengua materna fue la lengua indígena de las madres y no la lengua europea de los padres”. Ello ocurre donde hubo una ocupación maciza de hombres que vinieron solos sin mujeres europeas y también por la proximidad con los indígenas, que se mostraban abiertos para el establecimiento de matrimonios abiertos con los hombres europeos. Tales condiciones ocurrieron entre los tupís (llamados también de tupinakins o tupinikins) de São Vicente y del altiplano de Piratininga, en el este del actual estado brasileño de São Paulo, en el siglo XVI; entre los españoles y guaraníes del Paraguay, en los siglos XVI y XVII, y entre los portugueses y tupinambás del norte de los actuales estados brasileños de Maranhão y Pará, en el

siglo XVII. Los tres pueblos, aunque tenían una gran distancia geográfica entre sí, poseían básicamente la misma cultura tupí-guaraní. Todo ello favoreció, además de una aproximación con los portugueses y españoles, una cierta homogeneidad lingüística, que involucraba no solamente a los indígenas, sino, incluso, a los blancos que no tenían otra opción que la de hablar la lengua general en el intento de entablar entendimientos (Rodrigues 2003).

La intensa relación de los blancos portugueses con los indios, que en aquel momento (siglo XVI y XVII) estaban ya en pleno proceso de desaparición, por cuenta de la esclavitud a que eran sometidos y también por la asimilación e integración al modo de vida de los blancos, hizo que por más de dos siglos se hablara la lengua general en gran parte del territorio conocido por Brasil.

De ello tenemos como testigo la genial aportación de Sérgio Buarque de Holanda:

“Un siglo después de Antonio Vieira, de Arthur de Sá y Menezes, de Antônio Pais de Sande, condición exactamente idéntica a la que, según sus declaraciones, habría preponderado en São Paulo del último decenio seiscentista, será observada por Don Félix de Arara en Curuguati, en Paraguay. Allí también las mujeres sólo hablaban el guaraní y los hombres no se entendían con ellas en otra lengua, puesto que entre ellos usaran a veces el castellano. Esa forma de bilingüismo desaparecería, entre tanto, en otras partes de Paraguay, donde indios, hombres y mujeres, indiscriminadamente, sólo se entendían en guaraní, y solamente los más cultos sabían el español.” Debe notarse, de pasaje, que al mismo Azara no escaparon las coincidencias entre lo que fuera dado observar en Paraguay y lo que afirmaba de los antiguos paulistas. “Lo mismo —escribe— ha sucedido exactamente en la inmensa provincia de São Paulo, donde los portugueses, habiendo olvidado su idioma, no hablan sino el Guaraní.” (Holanda 1989: 90 —libre traducción nuestra—).

De los matrimonios entre las mujeres indias y los portugueses nacían los mamelucos, que vivieron una jornada de difícil adaptación, pues eran renegados entre los indígenas por ser hijos de blancos con sus mujeres indias e igualmente eran renegados por los blancos por su condición de mestizos. Los mamelucos fueron responsables, en gran medida, de la expansión de la lengua general por medio de las entradas y banderas.

“El primer brasileño consciente de sí fue, tal vez, el mame-luco, ese brasilindio mestizo en la carne y en el espíritu que, al no poder identificarse con los que fueron sus ancestros americanos —que él despreciaba—, tampoco con los europeos —que lo despreciaban—, y siendo objeto de mofa de los réinales y de los luso nativos, veía a sí mismo condenado a la pretensión de ser lo que no era ni existía, el brasileño.” (Ribeiro 1995: 128 —libre traducción nuestra—).

Conocidos como bandeirantes, al entrar en el vasto territorio hasta entonces desconocido, fueron ellos los que garantizaron la enormidad del actual territorio brasileño.

Todo ello en virtud de la dominación y esclavitud de centenas de miles de indígenas o simplemente de su aniquilación. Los indios difícilmente se adaptaban al trabajo que les intentaban imponer los hombres blancos, por ello los conflictos eran inevitables y hubo, en realidad, la destrucción de pueblos enteros.

Rodrigues (2003) asevera la existencia de tres tipos de lenguas generales. La lengua general paulista que, a partir del núcleo de colonización que fue São Paulo, se expande por el sur-sudeste y región central del país en estados brasileños como Paraná, Minas Gerais, Goiás y Mato Grosso. La segunda lengua es el guaraní criollo; el dominio de la lengua guaraní estuvo localizado, sobre todo, en Paraguay, pero se extendía hasta regiones brasileñas como el oeste del actual estado de Paraná.

“Entre los ríos Paraná y Paraguay, con todo, fuera de las reducciones jesuíticas y ya antes de ellas, fue desarrollada una situa-

ción de contacto entre colonos españoles, predominantemente hombres, e indios guaraníes, bastante semejante a la que se había producido en São Paulo, con el surgimiento de una creciente población mestiza cuya lengua materna era el guaraní y no el español. En esa situación, el guaraní indígena se transformó poco a poco en la lengua común (general) a los mestizos (mancebos de la tierra), para los españoles allí establecidos y para los indios, guaraníes o no, incorporados a las actividades coloniales. Esta lengua general es hoy el guaraní criollo (GNC), llamado en la propia lengua de avañen (lengua de la gente, lengua del indio) y, con referencia a las variedades más marcadas por préstamos del español, jopará (mixtura, mezcla); generalmente, con todo, guaraní paraguayo y, en Argentina, con pequeñas divergencias dialectales, guaraní correntino (del topónimo Corrientes) y guaraní goyano (del topónimo Goya).” (Rodrigues 2003: 4).

Por último, la lengua general amazónica, surgida en las regiones norte y nordeste de Brasil en los estados del Pará y Maranhão, región dominada por los indios tupinambás que fue colonizada por los franceses hacia el siglo XVII, cuando tiene inicio la colonización portuguesa, que luego se irá expandir por casi toda la región amazónica. Tras extenderse a lo largo del valle del río Amazonas y subir por el río Negro, alcanzó la Amazonia venezolana y colombiana. De acuerdo con Rodrigues (2003: 5) “distintamente de la lengua general paulista, de la cual sólo hay muy pocos documentos y la cual ya no se habla más, la lengua general amazónica fue registrada en documentos, algunos bastante sustanciales, en los siglos XVIII, XIX y XX, y sigue siendo hablada aún hoy”. Las tres lenguas generales poseen algunas características que explican, en parte, su existencia; cabe destacar, por ejemplo, el hecho de que, desde el principio, las lenguas generales presentaron una situación de bilingüismo parcial con la respectiva lengua europea, con una mayoría de monolingües en la lengua general y una minoría de bilingües (Rodrigues 2003: 5).

Pero pasemos a analizar el proceso de asimilación e integración de los pueblos indígenas. Para ello fue utilizada como herramienta fundamental la educación. El Estado portugués, sin condiciones para llevar a cabo tal tarea, la entre-

ga a la responsabilidad de la Iglesia católica, sobre todo a los jesuitas. La escuela para indios en Brasil empieza a estructurarse a partir del año 1549, con la llegada de la primera misión jesuítica enviada por el rey Don João III, la cual era comandada por el padre Manuel da Nóbrega, cuya principal tarea era convertir a los indígenas a la confesión cristiana.

Curiosamente, fue en el mismo año 1549 cuando desembarcaron en el Estado de Bahia los primeros esclavos africanos. Empezaba, para los negros, el largo y doloroso martirio que perduraría, por lo menos oficialmente, hasta 1888, con la abolición de la esclavitud. Brasil fue el último país en el mundo en acabar formalmente con la esclavitud. “Para Brasil vinieron negros de dos grandes grupos étnicos: de los bantos, del sudoeste y sudeste africanos, y los sudaneses, del nordeste. Entre los sudaneses, la mayoría eran de yorubas o nagôs, os jejes y los fanti-achantis. Entre los bantos, los angolas, bengalas y caçanjes.” (Fundação Palmares, 2000, 9). Durante más de tres siglos, la sociedad brasileña tendría como principal sustentáculo material la mano de obra esclava negra. A la atención que iba a ser dada a los indígenas correspondía por otro lado el completo menosprecio hacia los negros, pues de acuerdo con la misma Iglesia católica, los negros siquiera poseían alma, hecho que los hacía, desde luego, imposibles de ser convertidos a la fe cristiana y consecuentemente. ¿Para qué iban a necesitar de educación o escuelas?

En la primera etapa del proceso de catequización, los jesuitas luego se dieron cuenta de la difícil tarea que tendrían, pues los indígenas respondían de forma muy distinta a la que esperaban los jesuitas con relación al proyecto de educación propuesto por ellos, muchas veces de forma violenta con varias sublevaciones⁶⁴. Además, los jesuitas consideraban que el contacto con los colonos occidentales no aportaba buenos ejemplos morales y religiosos para los indígenas. Como alternativa, crearon el sistema de aldeas.

⁶⁴. Por ejemplo: Confederación de los Tamoios (1555-1667), la Guerra de los Aimoré (1555-1673), la Guerra de los Potiguara (1586-1599), el Levante Tupinambá (1617-1621), la Confederación Cariri (1686-1692), la Guerra de los Manaus (1723-1744) y la Guerra Guaranítica (1753-1756). Citado en Henriques et al., 2007.

“Procedimiento ya utilizado en otras colonias portuguesas y que consistía en la creación de grandes aldeas próximas de las poblaciones coloniales para agrupar a indios traídos de sus aldeas en el interior del país. En ellas los indios pasaban a vivir bajo las normas civiles y religiosas impuestas por los curas misioneros, sin ningún contacto con el mundo externo a no ser cuando ése atendiera a algún interés de los jesuitas.” (Henriques et al. 2007: 11 —libre traducción nuestra—).

Las agrupaciones en aldeas negaban los valores culturales de los pueblos indígenas, sobre todo su diversidad lingüística, además de crear una convivencia forzada entre pueblos distintos y provocar matrimonios interétnicos. La lengua general fue, en muchos casos, el resultado de la diversidad artificialmente generada. Sin embargo, a partir del año 1757, por lo tanto, más de doscientos años después, el trabajo de los jesuitas pierde el apoyo de la corona portuguesa que tenía interés en aumentar la producción agrícola en favor de los colonos, que veían con muchas restricciones el trabajo desarrollado por los jesuitas. Ésos fueron expulsos de Brasil y en sustitución al sistema de aldeas, las cuales pasaron a la condición de villas, fue creado el directorio.

El directorio no representó grandes cambios, pues mantuvo prácticamente inalterada la antigua estructura. No obstante, hay que destacar la prohibición del uso de lenguas indígenas en las clases, incluso la lengua general, y hubo la obligación del uso de la lengua portuguesa (Henriques et al. 2007).

El directorio intensificó la utilización, o por lo menos la tentativa de utilización, de los indígenas como mano de obra esclava. Ello porque los indios eran más baratos que los esclavos negros que eran comercializados en el interior de Brasil desde 1580.

La propuesta del directorio duró hasta el año 1798, cuando fue revocado. Los portugueses no pusieron nada en su lugar hasta 1845, cuando por decreto fue creado el Reglamento de las Misiones, otra tentativa de hacer que los misioneros asumieran la tarea de la educación (catequización y civilización) de los indígenas. Sin embargo, el trabajo de catequización y educación no tenía ahora el mismo nivel de autonomía de que disfrutaban los jesuitas, pues estaban mucho más ligados a los intereses del Gobierno. Ni el mismo la retomada del

modelo del sistema de aldeas obtuvo éxito, una vez que ahora éstas no eran exclusivamente habitadas por indígenas, sino también por militares, comerciantes, esclavos y ex esclavos negros.

Es la primera vez que el Estado monárquico asume, aunque de forma indirecta, la tarea de determinar lo que debe ser el sentido de la educación para los indios. Tal política tenía como objetivo utilizar la escuela como instrumento de desarrollo humano capaz de proporcionar la creación del pueblo brasileño (Henriques et al. 2007). Durante todo el período imperial (1808-1889), el Estado intentará, sin los soportes adecuados, implementar una política de educación que formalmente preveía la inclusión de los sectores populares (indios, negros, libertos o esclavos y mujeres) en la formación educacional primaria. Pero el Estado monárquico agonizaba y tenía sus días contados.

Solamente con el inicio del régimen republicano, a partir de 1889, el Estado pasa a considerar la cuestión de implementación de una política indigenista que fuera capaz de cambiar la imagen de Brasil frente a la sociedad nacional e internacional. En este sentido, se implanta en 1910 el Servicio de Protección al Indio (SPI), que será extinto solamente en 1967, cuando en pleno gobierno militar se lo sustituye por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI).

Se intensifica el proceso de integración y asimilación de los indígenas, que ahora pasan a ser vistos como parte constitutiva de la nacionalidad brasileña y, por supuesto, como entes capaces de producir en nombre del desarrollo de la nación. La educación cumple un papel importantísimo; son estructuradas escuelas que enseñan a los indios, además de la escritura y la lectura, nociones de higiene, saneamiento, prácticas agrícolas, mecánica y etc. La instrumentalización de la nueva propuesta será efectuada por medio de la valoración de la diversidad lingüística de los pueblos indígenas, utilizándose las lenguas maternas en el proceso de alfabetización. De este modo, la educación bilingüe es oficialmente reconocida como una necesidad y se implanta en las escuelas indígenas buscando la formación de indios que cumplieran la tarea de alfabetizar a sus respectivos grupos.

“En el programa de educación bilingüe entonces vigente, los indios eran alfabetizados en su lengua materna, al mismo tiempo

que eran introducidos como aprendices de la lengua portuguesa. Cuando alcanzaban el dominio de este idioma, la enseñanza pasaba a ser realizada exclusivamente en portugués. Esa metodología, en la cual la lengua materna era utilizada como puente para el dominio de la lengua nacional, es llamada de bilingüismo de transición. A partir de ella, la lengua indígena servía para facilitar, y aun acelerar, el proceso de integración del indio a la cultura de la sociedad no-india, pues cuando aprendía el portugués y dejaba de hablar su lengua, simultáneamente abandonaba su modo de vida y su identidad diferenciada.” (Henriques et al. 2007: 14 —libre traducción nuestra—).

En función de las dificultades técnicas encontradas para la implementación del bilingüismo, pues el número de lenguas autóctonas era muy vasto y el conocimiento acumulado sobre ellas era casi ninguno, la FUNAI, en 1970, contrató al Summer Institute of Linguistics (SIL)⁶⁵. La FUNAI intentaba con ello establecer un nivel mínimo de estudios sobre las lenguas indígenas por medio de investigaciones. Esta institución pasa a tener la responsabilidad de producir el material para la educación de los indios en su lengua materna, el entrenamiento de personas de la FUNAI y de los propios indígenas. El SIL, sin embargo, tenía como función última la conversión de los indios a la religión protestante. Y, entre otras cosas, en el proceso de alfabetización, aun utilizándose las lenguas maternas indígenas, buscaban dar otro significado a las expresiones idiomáticas de los indígenas, pues su contenido estaba lleno de significados de la cultura protestante de los misioneros estadounidenses.

Con el inicio de la apertura política en Brasil, ya a finales de los años 1970, la acción del SIL pasa a ser muy cuestionada, sobre todo por parte de las instituciones vinculadas a las áreas de la lingüística y de la antropología. Solamente cuando la responsabilidad de educación indígena pasa a ser responsabilidad del ministerio de Educación hubo un rompimiento con aquella institución (el SIL).

⁶⁵. Organización no gubernamental protestante estadounidense que inició sus actividades en 1934 en el estado de Arkansas. Su fundador fue William Cameron Townsend (1896-1982).

Como hemos visto, el proceso de redemocratización en Brasil puso en jaque toda la estructura integracionista y asimilacionista de las culturas indígenas. A finales de los años 1970 hay un fuerte movimiento que busca garantizar y valorar la diversidad cultural. Las principales reivindicaciones de este movimiento serán, no en su totalidad, pero en gran parte, aseguradas con la proclamación de la Constitución en 1988. Las políticas públicas relativas a la educación indígena a partir de 1988 pasan a pautarse según los conocimientos, las tradiciones y las costumbres de los pueblos indígenas. Entonces, son creados consejos, cuya participación de representantes indígenas pasa a ser obligatoria.

“Poco a poco, el movimiento embrionario de principios de los años 1970 gana fuerza y se multiplican las organizaciones no gubernamentales de apoyo a los indios. Paralelamente, y en consonancia con ese movimiento, los propios indígenas buscaron articularse políticamente para defender sus derechos y proyectos de futuro y, a partir de mediados de 1970, son creadas organizaciones y asociaciones indígenas en diferentes regiones del país, que pasan a realizar asambleas, encuentros o reuniones, culminando en la creación, en 1980, de la Unión de las Naciones Indígenas (Unid, hoy UNI) y sus regionales.” (Henriques et al. 2007: 14 —libre traducción nuestra—).

En este sentido, la escuela, que siempre representó una amenaza para la permanencia de las culturas indias, pasa a ser reivindicada por esos mismos pueblos que perciben en la educación una posibilidad real de asegurar sus valores y de reinventar sus comunidades. A partir de 2003, fue institucionalizada la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (Secad), a la cual está vinculada la Coordinación General de Educación Escolar Indígena (CGEEI). La educación en las escuelas indígenas pasa a contar con un tratamiento focalizado en la aserción de los derechos humanos, entre ellos los de tener sus propios proyectos societarios e identitarios (Henriques et al. 2007).

Según la Secad, las experiencias alternativas que innovan tanto en la práctica como en las discusiones acerca de la educación en un contexto de diversidad indígena establecieron algunas categorías que representan marcos definidores de la escuela indígena como una categoría específica de establecimiento de

enseñanza. Son ellas: la interculturalidad, el bilingüismo o multilingüismo, la especificidad, la diferenciación y la participación comunitaria (Henriques et al. 2007).

El nuevo perfil de las escuelas y de la educación indígena revela un proceso de resignificación de sus espacios comunicativos donde sus prácticas, que durante varios siglos fueron menospreciadas, pasan a ser parte constitutiva del aprendizaje de cada uno, siempre teniendo en cuenta que el nivel de participación puede garantizar un nivel también más significativo de conquistas y ocupación legítima de su espacio y de la preservación de su cultura. Ello está plasmado en la aseguración del aprendizaje en las lenguas maternas de los educandos; son espacios donde el bilingüismo o multilingüismo no sólo está garantizado, sino también es una necesidad en virtud del carácter multiétnico de los participantes.

Algunos datos escolares acerca de la educación indígena

Los datos del último censo revelaron un claro avance de la oferta de educación escolar indígena, que subió en los últimos años (2002-2006) en torno a un 47%. Según datos del censo Inep/MEC 2006, en 2002 había 117.171 indígenas frecuentando escuelas indígenas en 24 estados de la Federación brasileña. En 2006, el número llega a los 172.591 estudiantes distribuidos entre la enseñanza fundamental y la enseñanza media⁶⁶.

Todo ello se refleja en los datos aportados a continuación. Según datos del Secad, los estudiantes indígenas estaban así distribuidos de acuerdo con el nivel y modalidad de enseñanza (tabla 1).

Tabla 1. Alumnos indígenas en escuelas indígenas, según el nivel y modalidad de enseñanza (2005)

⁶⁶. En 2006, la estructura de la enseñanza en Brasil fue modificada, pasando a obedecer al siguiente orden: educación infantil, enseñanza fundamental (primer segmento del primero al cuarto grados), enseñanza fundamental (segundo segmento del quinto al noveno grados) y enseñanza media (primero, segundo y tercer grados, similar al bachillerato).

Niveles / Modalidades	Total de alumnos	% sobre el total
Educación infantil	18.583	11,3
Enseñanza fundamental. 1 ^{er} segmento	104.573	63,8
Enseñanza fundamental. 2 ^o segmento	24.251	14,9
Enseñanza media	4.749	2,9
Educación de jóvenes y adultos	11.862	7,2
Total	164.018	100

Fuente: SECAD/MEC, 2007

En 2006, la distribución es la siguiente (tabla 2):

Tabla 2. Alumnos indígenas en escuelas indígenas, según el nivel y modalidad de enseñanza (2006)

Niveles/Modalidades	Total alumnos	% sobre total
Educación infantil	18.846	10,9
Enseñanza fundamental 1 ^{er} segmento	104.906	60,8
Enseñanza fundamental 2 ^o segmento	28.226	16,4
Enseñanza media	7.630	4,4
Educación de jóvenes y adultos	12.983	7,5
Total	172.591	100

Fuente: SECAD/MEC, 2007

Como podemos ver, existe una fuerte presencia de estudiantes en la enseñanza fundamental del primer segmento, en virtud del nivel de edad de los niños de seis a diez años en ese nivel, pues existe por parte tanto de la familia como del Estado una preocupación por ponerlos en la escuela cueste lo que cueste. Sin embargo, cuando miramos hacia los números de la enseñanza media, los datos son alarmantes, como lo son también en el resto de la población brasileña. Ello puede ser explicado, en primer lugar, por la falta de escuelas de enseñanza media, lo que hace que los indios de esta edad tengan que migrar hacia las ciudades donde hay plazas en las escuelas, y, en segundo lugar, porque muchas veces deben buscar un trabajo para garantizar algún tipo de renta.

De cualquier modo, los datos presentados por el Secad demuestran una fuerte subida en el nivel de oferta de escuelas indígenas y del número de alumnos, como podemos ver en la tabla 3.

Tabla 3. Evolución de las matrículas de alumnos indígenas en escuelas indígenas de enseñanza media (de 2002 a 2006)

Escuelas y estudiantes indígenas	2002	2006	Tasa de expansión
Escuelas indígenas con enseñanza media	18 escuelas	99 escuelas	+405
Estudiantes indígenas en estas escuelas	1.187	7.630	+543

Fuente: SECAD/MEC, 2007

Los datos son muchas veces fríos y pueden obliterar la verdad o algo que a ella se aproxime, pero en el caso de la educación indígena son, en gran parte, inequívocos, pues revelan que el nivel de participación de los indígenas, además de otros actores del movimiento social y de las instituciones de enseñanza y de investigación, sobre todo las universidades, aseguró también de forma inequívoca un nivel de atención a los indígenas que, como hemos visto, nunca jamás

hubo en la historia de Brasil y mucho menos de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas, con todo, están muy lejos de alcanzar algo que se asemeje a la garantía de los derechos plenos de cualquier ciudadano. Las conquistas son muchas pero insuficientes. Todavía siguen reivindicando, por ejemplo, la institucionalización del Sistema de Educación Escolar Indígena, con la legalización de los aspectos normativos que garanticen su autonomía y el aporte de recursos públicos sin ningún tipo de interrupción. Los desafíos son enormes, aun sabiendo que, los daños hechos a los indígenas y a los negros en el pasado y en el momento presente son irreparables; la deuda con ellos bien como con la comunidad afro brasileña es impagable.

En relación con los afro-brasileños, el trabajo está solamente empezando. Las investigaciones acerca de sus costumbres y, por supuesto, de sus lenguas, tiene por delante un largo camino. Hace muy poco tiempo, en 1994, las comunidades remanecientes de los quilombos vienen siendo reconocidas y atendidas por medio de políticas públicas, que visan garantizarles la atención a cuestiones básicas, tales como el derecho a la educación, la seguridad alimentar y, quizás lo más importante, el acceso a la tierra. Hoy se estima que existan en Brasil más de 2.000 comunidades quilombas, además de otras que están buscando su reconocimiento.

Como bien observó nuestro célebre antropólogo Darcy Ribeiro: "La más terrible de nuestras herencias es la de llevar, siempre con nosotros, la cicatriz del torturador grabada en el alma y lista para explotar en la brutalidad racista y clasista. Ella es la que pone en brasa, aún hoy, tanta autoridad brasileña predispuesta a torturar, servir y machacar a los pobres que les caen en las manos." (Ribeiro 1995: 120).

BIBLIOGRAFÍA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

CANCLINI, Néstor G. (2000): *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES: *Quilombos no Brasil, em Palmares 5*, 2000. Brasília: Ministerio da Cultura.

HENRIQUES, Ricardo; GESTERIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide (2007): *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. CADERNOS SECAD 3 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC.

HABERMAS, Jürgen (1996): "The European Nation-state. Its achievements and Its Limits. On the Past and Furute of Sovereignty and Citizenship", en ANDERSON, Benedict; BALAKRISHNAN, Gopal (org.): *Mapping the Nation*. Londres: Verso, p. 280-294.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame (1996): *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.

HOLANDA, Sérgio Buarque (1989): *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.

MELLO, Heloisa Augusta (1999): *O falar bilíngüe*. Goiânia, Editora da UFG.

MELLO, Heloisa Augusta (2003): *Atitudes lingüísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás*.

Signum Estudos Lingüísticos, Londrina, n. 61, p. 233-268.

RIBEIRO, Darcy (1995): *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

RIBEIRO, Luis Gustavo (1998): *Identidade brasileira no espelho inter-étnico. Essenciais imos e hibridismos em San Francisco*. Brasília: Universidade de Brasília, Série Antropológica, n. 241.

RODRIGUES, Aryon D. (1986): *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.

RODRIGUES, Aryon D. (2003): *As línguas gerais Sul-americanas*. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas, IL, UnB.

ROMAINE, S. (1995): *Bilingualism*. Cambridge, Mass: Blackwell.

TEIXEIRA, José (2006): "Globalização, novos cosmopolitismos e a anunciada morte das línguas", Colóquio de Outono. *Novos Cosmopolitismos. Identidades Híbridas*, 2004, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, p. 169-186. (ISBN 972-8063-46-6).

WILLIAMS, Brackette F. (1989): "A Class Act. Anthropology and the Race to Nation Across Ethnic Terrain", en *Annual Review of Anthropology*, 18: 401-444.

MODELOS, EXPERIENCIAS, POLÍTICAS Y PROPUESTAS DE FUTURO.

María Pascuala Toledo Francisco

I. Introducción

1. Breve contexto social de Guatemala

Guatemala se caracteriza por ser un país diverso étnica, cultural y lingüísticamente. La Constitución política de la República de 1985 y, principalmente, los acuerdos de paz firmados en 1996 reconocen la diversidad del país como una riqueza nacional.

En la composición étnica de Guatemala prevalecen cuatro grupos que se autodefinen como maya, ladina, xinca y garífuna. En el aspecto lingüístico, se hablan 24 idiomas: 21 idiomas mayas, xinca y garífuna. Según la ley de idiomas nacionales (decreto núm. 19-2003 del Congreso de la República), estos 24 idiomas son reconocidos como idiomas nacionales, con la preeminencia de su uso en los ámbitos donde hay presencia de la mayoría de la población que los habla.

El dato poblacional de habitantes existente en Guatemala es de 11.237,196 según el Censo de 2002 elaborado por el Instituto Nacional de Estadística. De este total de habitantes, casi el 50% son indígenas, que aún se sufren las desigualdades sociales, como la pobreza y la pobreza extrema, ante la escasa oportunidad de un desarrollo integral, además de la falta de acceso a los servicios de educación, salud y otros servicios básicos que el Estado ofrece.

2. La educación bilingüe intercultural en Guatemala

Razón de la EBI

La educación bilingüe intercultural en Guatemala o educación intercultural bilingüe, como se conoce en otros países, inicialmente fue orientada para atender la educación de la población indígena; ya que desde antes de 1965, la

mayoría de esta población se encontraba al margen de los servicios del sistema de educación nacional. La realidad evidenciaba que más de la mitad de los niños rurales maya hablantes nunca se inscribían en las escuelas, y de los que iniciaban su educación formal, sólo uno de cada cien llegaba a sexto grado de primaria⁶⁷. Asimismo, debían hacer frente a la barrera idiomática, que durante mucho tiempo se opuso a la relación alumno-maestro, lo que causaba severos traumas escolares, cuyos resultados explicaban la gran cantidad de analfabetas existentes en el país.

Según datos recientes de la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa, CNPRE, en 2006 el acceso de niños y niñas indígenas al sistema educativo nacional comprende los siguientes datos: en el nivel preprimario se muestra apenas el 31,5%; en el nivel primario, el 35,8%; en la secundaria, el 18,7%, y en el diversificado, el 12,9%. La situación es que la gran mayoría de las y los indígenas no pueden estudiar la secundaria, porque la secundaria pública sólo atiende al 9,5% de la población en el nivel básico y apenas al 4,1% en el diversificado.

De los establecimientos educativos del nivel secundario, sólo el 22% estaba en el área rural, ante un 78%, que pertenecía al área urbana. En el diversificado, únicamente el 5% estaba en el área rural, ante el 95% del área urbana. La relación no ha cambiado hasta hoy.

En educación superior, la población que ha llegado con al menos un año aprobado es del 1,6% de hombres y del 0,8% de mujeres indígenas, ante el 10,2 de hombres y 7,3 de mujeres de la población no indígena.

Durante el período de 2004 a 2006, el número de docentes bilingües ha aumentado de forma relativamente importante de 6.518 a 11.732. Pero en proporción con el total de contratados y recontratados, la relación sigue siendo negativa. Cuanto a la relación de docentes bilingües frente a docentes monolingües nombrados y contratados (incluyendo recontratados) del sector oficial, existe apenas un 14,5 de docentes bilingües ante un 85,5 de docentes monolingües.

⁶⁷. ELIU CIFUENTES, Héctor (1988): Educación bilingüe en Guatemala.

Estos datos muestran la falta de condiciones necesarias para alcanzar el desarrollo humano sostenido, así como la falta de visión de una política que contrarreste las inequidades y desigualdades sociales existentes, a lo que hay que sumar las situaciones de discriminación y el racismo positivo que aún prevalecen en el país.

Actualmente, la EBI se considera una alternativa pedagógica para atender la diversidad, cultural y lingüística, del país. Sin embargo, hace falta mucho camino por recorrer para que ello se lleve a cabo.

Antecedentes de la EBI

La educación bilingüe intercultural (EBI) en Guatemala se inició en 1984 como un proyecto experimental apoyado por la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y con la participación activa de profesionales y líderes indígenas, quienes incidieron en la transformación del modelo de castellanización a un modelo de educación bilingüe bicultural. En este sentido, importante fue el aporte del Segundo Congreso Lingüístico llevado a cabo en Cobán en septiembre de 1984, que fue cuando se abrió ruta hacia la atención específica de la educación de los pueblos indígenas en Guatemala a partir de sus propios idiomas. Asimismo, marcó el camino para el fortalecimiento de la cultura y cosmovisión de los mismos.

Durante el primer período de transición, el proyecto piloto de educación bilingüe atendió cuatro comunidades lingüísticas mayas mayoritarias: quiché, cachiquel, quekchí y mam con 40 escuelas piloto y 40 de control. Los resultados alcanzados por este proyecto propiciaron la creación en 1985 del Programa de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) y la ampliación hacia otras comunidades lingüísticas: ixil, kanjobal, jakalteka, chuj, aguacateca, tzutujil, pocomchí y chortí, entre otras, lográndose mayor asistencia y reduciendo el porcentaje de deserción y repitencia de los niños y las niñas en los departamentos de su cobertura.

Los logros alcanzados tanto por el proyecto como por la modalidad de entrega tales como la elaboración de materiales propios y una estructura administrativa mínima favorecieron la transición y la creación de la Dirección

General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) mediante el acuerdo gubernativo 726-95, como una dependencia técnica-administrativa al más alto nivel de coordinación y ejecución del ministerio de Educación, entidad rectora del proceso de la educación bilingüe intercultural en las comunidades mayas, xinca y garífuna.

De esta manera, la DIGEBI inicia su atención en apoyo a 1.200 maestros, prestando sus servicios educativos a 180.844 niños y niñas maya hablantes del país en 400 escuelas completas desde preprimaria hasta cuarto grado, y en 400 escuelas incompletas en el grado de preprimaria bilingüe. Este servicio se dirigía a las comunidades lingüísticas quiché, mam, cachiquel, quekchí. Posteriormente, se incluyeron otras cuatro comunidades siguientes: tzutujil, kanjobal, ixil y pocomchí, y más tarde garífuna.

La cobertura de la DIGEBI cubrió, en el año 2003, 12 departamentos, 13 comunidades lingüísticas y 3.186 escuelas bilingües atendidas por 6.559 docentes del nivel preprimario y primario, lo que supone un avance tanto en el acceso de los niños como en la cobertura y el número de maestros respecto a cuando era proyecto.

Paralelamente a esta transformación de la EBI y transcurridos los 36 años de conflicto armado interno, se produjo una etapa de reconciliación a través de la firma de los acuerdos de paz, que se constituyen como pacto sociopolítico que prioriza aspectos de desarrollo humano como la educación, la salud y el combate a la pobreza, así como el fortalecimiento de la identidad y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, hacia la construcción de una nación justa, armónica, multicultural y multiétnica.

Con la implementación de los acuerdos de paz en 1996, se da un proceso de reforma educativa y se inicia la transformación del sistema educativo nacional con la elaboración del Currículum Nacional Base, que contempla la incorporación de conocimientos y saberes de los pueblos maya, garífuna, xinca y ladina como parte de los contenidos educacionales, al igual que la transformación de las escuelas normales formadoras de maestros y la profesionalización docente.

En 2003, se crea el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural (según el acuerdo gubernativo núm. 526-2003) como parte de los procesos de implementación de los acuerdos de paz, orientados al fortalecimiento de la identidad nacional y a la construcción de una nueva nación en el marco de la diversidad. Todo ello propicia la aprobación del acuerdo gubernativo núm. 22-2004, que contempla la generalización de la educación multicultural e intercultural y que incorpora el bilingüismo y la interculturalidad en la formación de la ciudadanía nacional como parte de las políticas públicas del Estado guatemalteco y ya no sólo para pueblos indígenas.

El Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, VEBI; según su mandato, es el tercer viceministerio que se encargará de los temas de lengua, cultura y multiétnicidad en el país, constituyéndose en una entidad técnica de alto nivel del ministerio de Educación de Guatemala con facultad de generar directrices y políticas para una educación con pertinencia cultural y lingüística a nivel del sistema y promulga que la EBI se impulse en todas las modalidades educativas.

Debido al avance en el fortalecimiento institucional, en 2006, según datos estadísticos del ministerio de Educación sobre EBI, existen un total de 4.862 escuelas del nivel preprimario, 9.533 docentes y un total de 278.895 estudiantes de los niveles preprimario y primaria .

Establecimientos	Docentes	Estudiantes
Preprimaria 8.692	Preprimaria 2.558	Preprimaria 69.854
Primaria 4.481	Primaria 6.975	Primaria 209.041
Total 13.173	Total 9.533	Total 278.895

II. Marco político y jurídico de EBI en Guatemala

En Guatemala, de los años 90 en adelante la educación bilingüe intercultural ha trascendido más en el marco político y legal que en el ámbito técnico y pedagógico. Constituyen los fundamentos legales de la EBI los siguientes puntos:

1. La Constitución política de la República de Guatemala

La Constitución política de la República de Guatemala es la principal carta legal que respalda la EBI en el país; cuya nación se caracteriza por ser multilingüe, multiétnica y pluricultural.

La Carta Magna define en su artículo 58: “Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres.” En el artículo 66 de la sección tercera del capítulo de derechos sociales, la Constitución define: “Guatemala está formada por diversos grupos étnicos, entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, así como el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos.” En la sección cuarta de los derechos sociales, que corresponde a la educación, artículo 72, establece: “La educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el conocimiento de la realidad y cultura nacional y universal. Se declaran de interés nacional la educación, la instrucción, la formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución de la República y de los derechos humanos.” En el artículo 70, se contempla el derecho a la educación y se garantiza la libertad de enseñanza y del criterio docente: “Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna.” En el artículo 76 define el sistema educativo y la enseñanza bilingüe: “La administración del sistema educativo deberá ser descentralizada y regionalizada. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.”

2. Ley de educación nacional, decreto 12-91 del Congreso de la República de Guatemala

Esta ley establece en sus principios que la educación es un derecho inherente a la persona humana y una obligación del Estado. Se fundamenta en el respeto a la dignidad de la persona humana y el cumplimiento efectivo de los derechos humanos, y está orientada al desarrollo y perfeccionamiento integral del ser humano a través de un proceso permanente, gradual y progresivo. Asimismo, es un instrumento que coadyuva a la conformación de una sociedad justa y demo-

rencias étnicas y culturales para todos los estudiantes de los sectores público y privado.

En el artículo 3, se definen las políticas:

1. El reconocimiento de la comunidad lingüística: esta política reconoce como sujetos de derecho a los pueblos y comunidades lingüísticas de Guatemala. Un pueblo o comunidad es el conjunto de personas que se identifican a sí mismos como miembros de uno de ellos y confluyen sus intereses alrededor de un idioma y cultura que los identifica. El pueblo maya está integrado por comunidades lingüísticas, a diferencia de los pueblos garífuna, xinca y ladino, que están constituidos por una sola.

2. Multiculturalidad: tiene como objetivo el reconocimiento de la legitimidad de la existencia de los cuatro pueblos y de las comunidades lingüísticas de Guatemala, así como la valoración positiva de su existencia, la contribución a la identidad y desarrollo del país, y la revitalización y desarrollo de los mismos.

3. Interculturalidad: tiene como finalidad la interacción positiva, el enriquecimiento mutuo, la competencia en la cultura de los otros y la solidaridad efectiva entre los cuatro pueblos y comunidades de Guatemala, sin exclusión ni discriminación de uno o varios de ellos.

4. Bilingüismo: tiene como fin el conocimiento y manejo de dos idiomas guatemaltecos, en sus cuatro habilidades lingüísticas básicas: comprender, hablar, leer y escribir.

Con relación al currículo, el artículo 6 incide en la pertinencia del currículo para pueblos indígenas. Los programas y servicios educativos de los pueblos indígenas deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, idioma, literatura y demás aspiraciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales. El art. 7 indica que deberá promoverse la descentralización curricular en los tres niveles de concreción: nacional, regional y local.

Las modalidades de educación bilingüe multicultural e intercultural se establecen en el capítulo III de dicho acuerdo:

- 1) Aprendizaje en y del idioma materno y enseñanza progresiva de un segundo idioma nacional. En el caso de comunidades monolingües mayas, xinca y garífuna, el segundo idioma es el español y, en el caso de comunidades monolingües españolas, el segundo idioma es un idioma indígena.
- 2) Aprendizaje paralelo en y del idioma materno y de un segundo idioma. Es aplicable en escuelas y aulas ubicadas en comunidades bilingües.
- 3) Aprendizaje en y del idioma de mayor uso y aprendizaje progresivo del idioma propio. Esta modalidad se aplica a escuelas y aulas en comunidades donde existe pérdida del idioma indígena como idioma materno.

En el art. 10 también se incorpora la modalidad de aprendizaje de un tercer idioma; después de lograr el bilingüismo en idiomas nacionales, el sistema educativo adiciona un tercer idioma que puede ser extranjero (...).

Las modalidades de multiculturalidad e interculturalidad (según el artículo 11) comprenden:

1. Fortalecimiento de la identidad de cada pueblo y comunidad lingüística.
2. Implementación de la educación multicultural e intercultural para todos los (-as) guatemaltecos (-as).
3. Promoción de la unidad en la diversidad fortaleciendo positivas relaciones interétnicas.
4. Consolidación de las competencias en la cultura propia, en las culturas nacionales y en otras.

En consecuencia, estas modalidades deben ser transversales y sectoriales a las dependencias y estructuras programáticas del sistema educativo.

5. Ley de idiomas nacionales. Decreto número 19-2003

La ley de idiomas nacionales establece que los idiomas maya, garífuna y xinca son elementos esenciales de la identidad nacional; su reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización en las esferas públicas y privadas se

orientan a la unidad nacional en la diversidad y propenden a fortalecer la interculturalidad entre los connacionales. El artículo 3 indica que es una condición sustantiva el reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas nacionales; es una condición fundamental y sustantiva en la estructura del Estado y en su funcionamiento, y en todos los niveles la Administración pública deberá tomarlos en cuenta.

Sobre la utilización de los idiomas indígenas, el art. 8 señala que en el territorio guatemalteco los idiomas maya, garífuna y xinca podrán utilizarse en las comunidades lingüísticas que correspondan, en todas sus formas, sin restricciones ni en el ámbito público ni en el privado, así como en actividades educativas, académicas, sociales, económicas, políticas y culturales.

En cuanto a la educación, se establece en el artículo 13 que el sistema educativo nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles el respeto, la promoción, el desarrollo y la utilización de los idiomas maya, garífuna y xinca, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística.

Marco internacional

1. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948) establece: "Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz."

2. El Convenio 169 de la OIT (1989), ratificado en Guatemala en 1994, en el artículo 3 indica: "Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación." Y en educación, establece: "Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, así como sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales."

3. Convención sobre los derechos del niño. El artículo 8 indica que los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán, en particular: a) implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.

4. Declaración mundial de educación para todos: satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990). Las políticas educativas adoptadas en la Conferencia Mundial de Educación para todos parten de un análisis de la realidad educativa en el mundo. Los principales problemas encontrados son: inaccesibilidad a la enseñanza primaria para millones de niños y, especialmente, para niñas; analfabetismo total y funcional; poca accesibilidad a libros y avances tecnológicos; desigualdad de oportunidades y, por último, la deserción escolar. A partir de esta realidad, se puede deducir que las políticas educativas planteadas están orientadas a buscar y brindar soluciones a estos problemas encontrados, precisamente esa tendencia se observará con más claridad en el análisis de las políticas educativas propuestas en el documento de Jomtien. El objetivo principal es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Por ello, la perspectiva de Jomtien presenta una visión más amplia y general de la educación como instrumento de transformación y desarrollo de los individuos y las sociedades en busca de un mundo mejor, con paz y sin guerras.

Las políticas esenciales son:

- a) Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- b) Generalización del acceso a la educación e insistencia en la igualdad.
- c) Énfasis en los resultados de aprendizaje.
- d) Ampliación de los medios y el alcance de la educación básica.
- e) Mejora del entorno educativo.
- f) Consolidación de alianzas.

5. Metas de educación para todos (Dakar 2000). Las políticas educativas planteadas en el marco de acción de Dakar presentan algunas precisiones con relación a las adoptadas en la DMET, pero responden a los problemas encontrados en la evaluación de la educación para todos del año 2000, siendo éstos la

falta de acceso a la educación primaria, el analfabetismo, la discriminación de género y la deficiencia en la calidad de la educación. Al igual que las políticas educativas adoptadas en Jomtien, las planteadas en este documento de Dakar establecen una fecha límite para alcanzar sus logros, puesto que el principal interés es cumplir con los compromisos asumidos en Jomtien lo antes posible. Las políticas educativas son:

1. Educación integral durante la primera infancia para todos los niños y niñas, especialmente para los más vulnerables.
2. Garantizar que para el 2015 todos los niños y niñas tengan acceso a una educación primaria completa gratuita y de buena calidad.
3. Cubrir necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos.
4. Mejorar hasta el 2015 los niveles de alfabetización de adultos, especialmente entre las mujeres.
5. Eliminar la desigualdad de género en la educación primaria y secundaria para el 2005, logrando una equidad de género para el 2015.
6. Mejorar la calidad de la educación.

En vías de lograr una educación básica para todos y satisfacer todas las necesidades de aprendizaje, las políticas educativas anteriormente mencionadas apuntan a lograr que la educación básica llegue con equidad de género a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos. Para ello, es importante que todos reciban cuidado y educación integral desde la familia con proyección hacia una educación primaria gratuita y de buena calidad, de manera que puedan terminarla con eficiencia.

Para el caso de la educación indígena, vale citar parte de los contenidos del objetivo 2 de la Declaración Dakar, que se relacionan con las demandas de la educación bilingüe como respuesta a la educación indígena, principalmente cuando indica: "Todos los niños deben tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos,

sea cual fuere el nivel de educación considerado básico [...]. Hay que atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos con una atención con flexibilidad a sus necesidades, facilitando contenidos adecuados de manera accesible y atractiva, y proponer múltiples maneras para que la escuela atienda a las necesidades del educando, por ejemplo, programas a favor de la discriminación positiva destinados a las niñas que tratan de vencer los obstáculos que se oponen a su matrícula, y, finalmente, enseñanza bilingüe para los niños de minorías étnicas⁷⁰.” No obstante, según últimos datos estadísticos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística, los grupos étnicos en Guatemala representan casi la mitad del total de la población coexistente en el país. Sin embargo, es importante tomarlo como punto de partida para plantear políticas de calidad educativa.

Por otra parte, el objetivo 6 expone que “tanto los gobiernos y todos los demás asociados con la EPT deberán colaborar para garantizar una educación básica de calidad para todos, con independencia del género, la riqueza, el lugar, la lengua o real origen étnico”. “Inciso iv) un plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en una lengua local y que aproveche los conocimientos y la experiencia de profesores y alumnos; v) un entorno que no sólo fomente el aprendizaje, sino que sea, además, agradable, atento a las cuestiones del género, sano y seguro; vi) una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores; vii) un gobierno y una gestión participativos, y viii) el respeto por la comunidad y la cultura local y participación en ellas⁷¹.”

Estrategias

Para cumplir las metas planteadas en el documento de Dakar sobre educación para todos se plantean estrategias y los gobiernos e instituciones están comprometidos a cumplirlas. Una de las estrategias es que los gobiernos deben tener un compromiso firme con la educación, además de incrementar la inversión para desarrollar nuevas estrategias educativas tomando en cuenta a la sociedad civil. Otra de las estrategias es que en lugares donde hay conflictos bélicos

⁷⁰. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000. Marco de Acción Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes, con los seis marcos de acción regionales, UNESCO, 2000, impreso en Francia, (p. 18 y 20).

⁷¹. Ídem.

deben ser satisfechas las necesidades de educación. También poner en práctica programas que ayuden a evitar violencias y a generar una situación de paz, y, por último, mejorar en varios aspectos la formación docente para que de esta manera se tenga una mejor y buena educación.

Para alcanzar las metas, también se deben aprovechar las nuevas tecnologías y medios que lleven al progreso nacional e internacional. Estas estrategias son acciones que deben llevarse a cabo al nivel de cada país, en cumplimiento del compromiso adquirido en los documentos de Jomtien y Dakar. Paralelo a esto se plantean iniciativas a escala internacional en apoyo a las estrategias de cada país.

Pero, en definitiva, tanto el Marco de Acción de Jomtien 1990 y Educación Para Todos adoptado en el Foro Mundial sobre Educación Dakar Senegal 2000 contemplan que los progresos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de las personas dependerían, en definitiva, de las medidas que se adaptarán en cada país, lo que significa que los gobiernos deben adquirir compromisos políticos firmes y asignar recursos suficientes a todos los componentes de la educación básica. Ello supone un compromiso con la educación para todos y una estrategia internacional adoptada por las naciones, especialmente en la conducción de los seis objetivos planteados.

En marcos como la Convención de los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada en 2007 y la Declaración Universal de la Diversidad Cultural y Lingüística promovida por la UNESCO desde 2001, se establece: Art. 2) Diversidad cultural al pluralismo cultural. En nuestras sociedades, cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a unos tiempos plurales, variados y dinámicos. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública. Art. 3) Diversidad cultural, factor de desarrollo. La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos;

es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria. Art. 4) Diversidad cultural y derechos humanos. La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Políticas impulsadas en Guatemala en el período 2004-2008

Los directivos de la actual Administración lograron incorporar en el Plan de la Educación Nacional, durante el período 2004-2008, las políticas siguientes:

1. Universalización de la educación monolingüe y bilingüe en los niveles de preprimaria, primaria y ciclo básico.
2. Fortalecimiento del sistema de educación nacional para alcanzar la calidad requerida con base a estándares.
3. Fomento de la modernización, descentralización y desconcentración educativa tomando en consideración los aspectos importantes y culturales.
4. Democratización de la participación ciudadana en los procesos educativos.
5. Instalación de un programa permanente y regionalizado de formación y perfeccionamiento docente con acreditación a nivel superior.
6. Reestructuración del sistema de educación extraescolar.
7. Reducción de índices de analfabetismo de acuerdo a estándares internacionales.
8. Focalización de la inversión, asegurando la transparencia en el uso de los fondos provenientes del presupuesto nacional e internacional.

Metas de la educación nacional para el período 2004-2008:

1. Primaria completa (cobertura).
2. Reforma educativa en el aula (calidad).

3. La escuela es de la comunidad (participación).
4. Educación en un mundo competitivo (competitividad).
5. Orgulloso de ser guatemalteco (identidad/identidades).

Políticas de EBI y su contenido en el período 2004-2008

Los desafíos planteados por el Viceministerio de Educación para la Educación Bilingüe Intercultural durante el período 2004-2008. Se sintetizan a continuación:

1. Promoción y práctica de la multiculturalidad y la interculturalidad en el sistema educativo nacional.

Estrategias:

- . Definición de políticas culturales y lingüísticas para la educación a nivel nacional.
- . Establecimiento de la multiculturalidad y la interculturalidad como ejes transversales de todas las acciones educativas oficiales y privadas.
- . Aplicación de las disposiciones políticas y legales, nacionales e internacionales, relacionadas con la multiculturalidad, la interculturalidad y el multilingüismo.

2. Calidad en los procesos de educación bilingüe intercultural.

Estrategias:

- . Replanteamiento del modelo educativo bilingüe intercultural.
- . Desarrollo curricular de EBI hasta el nivel local, a partir de experiencias curriculares mayas, de agencias de cooperación.
- . Consolidación del tratamiento equitativo de las culturas y los idiomas del país en el currículo.
- . Desarrollo participativo de metodologías de aprendizaje efectivas y contextualizadas.
- . Impulso de un sistema de evaluación de los aprendizajes con criterios culturales y lingüísticos.
- . Producción de materiales educativos cultural y lingüísticamente contextualizados.

3. Institucionalidad de la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional.

Estrategias:

- . Fortalecimiento de la estructura organizacional y operativa de la Dirección . General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI).
- . Incorporación de todas las unidades centralizadas y descentralizadas del ministerio de Educación al desarrollo de la educación bilingüe intercultural.
- . Ampliación de los espacios de participación de los pueblos y sectores sociales en el desarrollo de la EBI.

4. Generalización de la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional.

Estrategias:

- . Aplicación efectiva de las normas que establecen la pertinencia cultural y lingüística de la educación en todo el sistema educativo nacional.
- . Ampliación de la cobertura de la educación bilingüe intercultural a comunidades lingüísticas no atendidas.
- . Ampliación de cobertura del nivel preprimario y primario bilingüe intercultural, hasta tercer grado de primaria.

5. Formación, actualización y perfeccionamiento del recurso humano bilingüe intercultural.

Estrategias:

- . Consolidación de la formación continua del recurso humano en servicio en innovaciones de EBI.
- . Consolidación de la formación inicial bilingüe intercultural.

Sobre formación docente, el modelo de formación inicial aún se encuentra dentro del diversificado, lo que actualmente, según políticas, se ha iniciado con el proceso de transformación hacia el nivel post-diversificado en correspondencia con los modelos a nivel mundial. Actualmente, existen 22 escuelas normales bilingües en el ámbito nacional en las cuales se incorpora la didáctica de la EBI para el aprendizaje de la lengua materna como L1 y el segundo idioma.

III. Modelos y experiencias en EBI

Como se expuso anteriormente, antes de 1965 el modelo de educación para pueblos indígenas era la castellanización con la idea de integrar a los pueblos en el progreso económico nacional. Tras crearse el Programa de Educación Bicultural —PRONEBI—, este modelo fue suplantado por la educación bilingüe en el país, que, inicialmente, “fue entendida como la enseñanza de dos idiomas en el aula, pero que se dirigió hacia otro de educación bilingüe bicultural (lo que podía interpretarse como la pertenencia a dos culturas, con posibles confusiones y repercusiones en la identidad), hasta llegar a la actualidad, a la conceptualización del modelo de educación bilingüe intercultural, que implica el enriquecimiento mutuo, además del reconocimiento y la valoración de las culturas en presencia escolar, a fin de generar una auténtica competencia intercultural por medio del desarrollo de conocimientos sobre las culturas en contexto, de habilidades (particularmente las comunicativas) y actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, para promover la comprensión y el enriquecimiento mutuo entre sus representantes. Dentro de este modelo se busca desarrollar la capacidad para reflexionar críticamente sobre la propia cultura, a partir de otros marcos de referencia (erradicación de prejuicios, fortalecimiento de la tolerancia); cualidades, todas ellas, que permitan a los alumnos de las distintas culturas participar —según situaciones, necesidades u opciones— en diferentes contextos culturales⁷²” .

A principios de los noventa, muchos de los programas y proyectos tanto estatales como no estatales iniciaron experiencias de educación bilingüe intercultural siguiendo alguna de estas modalidades. Entre éstos están el propio Programa Nacional de Educación Bilingüe, PRONEBI, de 1991; el Sistema de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular, SIMAC; el proyecto piloto Patzaj, una modalidad de currículo intercultural, de 1991; la Franja de Lengua y Cultura Maya; el Programa de Desarrollo Integral de la Población Maya-PRODIPMA-URL; el Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA, con su programa bilingüe; las Escuelas Mayas del Centro de Documentación e Investigación Maya, CEDIM; las Escuelas Sin Fronteras, ESF; las Escuelas de Autogestión como Fe y Alegría; el Proyecto de Desarrollo

⁷². Véase SAZO DE MÉNDEZ, Eva (1996): Cuadernos de la Reforma Educativa No. 4. Educación Bilingüe Intercultural. ASIES-PREAL. Guatemala.

Rural Integral de las Aldeas Quekchís; el Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA; el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, IGER, con su programa radial en idiomas mayas; el Instituto Indígena Santiago La Salle; el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro; la Academia de las Lenguas Mayas, ALMG; el Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala, COMG; la Coordinadora Indígena de Desarrollo Integral, COINDI; la Fundación de Desarrollo Económico, Social y Educativo, FUNDADESE; el Centro Cultural y Asistencia Maya, CCAM; la Asociación de Escritores Mayas de Guatemala, AEMG; la Coordinadora Cachiuel de Desarrollo Integral, COCADI; el Centro de Estudios de la Cultura Maya, CECMA; el Centro Educativo y Cultural Maya Chosamaj; la Radio Nahualá, Sololá; la Asociación Pro-Desarrollo y Educación Popular, ADEP; la Universidad Rafael de Guatemala con su Instituto de Lingüística; el Proyecto Lingüístico Marroquín; la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, con su revista *Winak* y, finalmente, la Escuela de Lingüística⁷³.

El modelo EBI, generado durante esta etapa, también propició la experimentación de otros modelos, principalmente en materia curricular, de los niveles preprimario y primario, por parte de organizaciones no gubernamentales y de la cooperación internacional en apoyo a las iniciativas de organizaciones a nivel nacional.

Según un estudio realizado en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2005), a raíz de los acuerdos de paz también se impulsaron otras nuevas experiencias con una visión más amplia de la EBI y la necesidad de debatir en torno al tema de la multiculturalidad e interculturalidad y su incorporación a los programas oficiales de estudio, así como el desarrollo de diferentes modalidades educativas que incorporan el tratamiento del idioma y las culturas en distintas modalidades. Se trataba, principalmente, de las experiencias de las Escuelas Mayas del Nivel Primario y Medio por la Asociación de Centros Educativos Maya, ACEM, y la Fundación CEDIM, y de miembros del Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM, que aglutinaba la representación de 20 organizaciones mayas y quienes iniciaron un proceso de debate y consenso acerca de un modelo de educación que debiera fundamentarse desde los propios principios y

73. Ídem.

valores de la cultura ancestral (maya) para afirmar la identidad y autoestima del niño y la niña, prevaleciéndose su papel e incidencia en la incorporación de la multiculturalidad e interculturalidad en la reforma educativa, impulsada en 1998, así como la incorporación en el marco general de transformación curricular de los ejes de bilingüismo y equidad e interculturalidad, entre otros aspectos importantes.

Las experiencias impulsadas en materia curricular en Guatemala, además de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI/MINEDUC, también se mencionan las experiencias de Escuelas Sin Fronteras, ESF/ADEBQ'I; Proyecto Maya, SAQB'E; Asociación de Representantes de Centros Educativos Mayas del Nivel Preprimario y Primario, ASRCEM; Asociación Xch'ool Ixim de Cobán, AV; Fundación Kaqchikel (FK); Proyecto de Educación Básica para el Trabajo en Zacapa y Chiquimula BEZACHI/UNESCO; Centro Educativo Qawinaqel, Palín, Escuintla; Centro de Documentación e Investigación Maya, Fundación CEDIM; Niños Refugiados del Mundo NRM/APEDIBIME; Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala, ALMG/Comunidad Sociolingüística Mam de Huehuetenango; la Propuesta de No'jteca de PEMBI/GTZ, que comprende un estudio sobre recursos pedagógicos de apoyo a la educación bilingüe intercultural y una propuesta de tratamiento de la tradición oral, en el nivel infantil, desarrollada por el Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe, PAEBI, en el departamento del Quiché⁷⁴.

Los modelos y enfoques curriculares que impulsan algunas de esas experiencias se sintetizan a continuación:

74. TOLEDO, María (2005): Hacia la construcción de un modelo intercultural en Guatemala. Guatemala. UNESCO.

INSTITUCIÓN	MODELO
Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI Ministerio de Educación	Educación bilingüe intercultural
Escuelas Sin Fronteras	Educación comunitaria y educación bilingüe internacional
Proyecto Maya SAQB'E	Educación maya
Asociación de Representantes de Centros Educativos Mayas del Nivel Preprimario y Primario, ASRCEM	Educación maya
Asociación XCH'OOL IXIM	Educación maya-quekchí con enfoque desde la pedagogía del texto
Fundación Kaqchikel	Educación aditiva intercultural
BEZACHI/UNESCO	Educación bilingüe intercultural, con énfasis en la educación para el trabajo
Centro Educativo Q'awinaqel, Palín Escuintla/CNEM	Educación maya
Fundación CEDIM (Centro de Documentación e Investigación Maya)	Educación maya intercultural
Niños refugiados del Mundo	Educación preescolar y preprimaria bilingüe intercultural
ALMG	Educación bilingüe intercultural aditiva

Fuente: María Toledo. UNESCO, 2005

El modelo educativo de DIGEBI contempla un enfoque con énfasis en la multiculturalidad e interculturalidad de acuerdo a cómo se plantea en su filosofía y cuyo sustento es teórico en Vigostky, Chomsky y Holiday. La propuesta de ASRCEM, que se titula como modelo pedagógico, contempla aspectos significativos y una estructura propia desde la cosmovisión maya. La propuesta de Escuelas Sin Fronteras presenta las características de un modelo de educación comunitaria, BEZACHI/UNESCO y Niños Refugiados presenta una propuesta con características de un currículo constructivista. CEDIM presenta el paquete

completo de una propuesta de forma particular, la que establece entre sus fundamentos la cosmovisión maya y en el desarrollo de sus componentes refleja las características de un currículo constructivista (véase *Matriz sobre modelos y modalidades*, de María Toledo. UNESCO, 2005.)

La conceptualización de los modelos de EBI por las propias organizaciones se describe a continuación:

1. La educación bilingüe intercultural constituye un proceso de transformación de la población rural indígena y visto desde el ámbito educativo requiere, en primer lugar, un esfuerzo de vitalización cultural para consolidar en los estudiantes el conocimiento de los valores de su pueblo y así facilitar el fortalecimiento de su identidad y su autoestima. Desde ese punto de partida, se facilita el descubrimiento de otras culturas sin desplazar la cultura propia, con un enfoque de respeto hacia la diferencia. Siendo el idioma de mayor expresión de la cultura, se da un énfasis especial al tratamiento de las lenguas en la educación, apuntando al logro de una buena competencia comunicativa en el idioma materno del educando y en el idioma oficial, con un entendimiento real de los códigos culturales de la cultura ajena. (Concepto de Escuelas Sin Fronteras).

2. Educación bilingüe aditiva intercultural. Se trata de un proceso educativo científico, sistematizado y planificado para desarrollar las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir en dos idiomas, y en forma sumativa, adicionando un segundo idioma al idioma materno (Fundación Kaqchikel).

3. Educación maya. Es el caminar formativo, integral y vivencial que potencia la misión y la energía de la persona en íntima comunicación y relación de equilibrio, respeto, complementariedad y armonía con la naturaleza, el cosmos y la comunidad, desarrollando sus habilidades, capacidades y valores y tomando como fundamento la espiritualidad y el idioma. La educación maya es un caminar que implica esfuerzos y cada paso requiere cautela, seguridad, propiedad y responsabilidad intelectual y espiritual. Este caminar es una acción que deja huella, sombras y energías, que pueden ser positivas o negativas pero que forman parte de la formación de las personas (ASRCCEM).

4. La educación maya es el proceso de adquisición participativa de los valores y conocimientos de la cultura maya, con la práctica del idioma maya como medio de comunicación en el desarrollo del mismo, que permite la formación de la persona, la familia y la sociedad en la constitución armónica con la naturaleza y con el Creador y Formador (Qawinaqel)⁷⁵.

La concentración de estas experiencias comprenden los departamentos de Chimaltenang, el Quiché, Quetzaltenango, Sololá, Alta Verapaz, Izabal, Huehuetenango, Totonicapán, Guatemala, Baja Verapaz, que albergan zonas de población indígenas, principalmente comunidades lingüísticas mayoritarias mayas.

También existen otras iniciativas de experiencias en formación docente como PROASE de la Unión Europea y el Proyecto ENRO-HOB, ESEDIR/PRODESSA, EDUMAYA/URL, entre otras como PEMBI/GTZ, que se suman al desarrollo de procesos de reflexión y capacitación en torno a la formación de maestros para la escuela primaria bilingüe intercultural. Este proceso se dio entre el proyecto y sus normales asociadas y con las normales de la Asociación de Centros Educativos Mayas de Nivel Medio, ACEM, y con el Consejo de Educación Maya, CNEM, en el marco general de la reforma educativa.

Las experiencias educativas mayas han abierto un importante camino en la línea de la pertinencia y de las respuestas adecuadas a las necesidades educativas del país. De allí que valorarlas e impulsarlas debe ser hoy una estrategia del sistema educativo.

Modalidad de entrega de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI

Según mandato de la DIGEBI, en su fase de creación (acuerdo gubernativo 726-95) tiene entre sus funciones el desarrollo, la implementación y evaluación del currículum de la educación bilingüe intercultural de acuerdo a las características de las comunidades lingüísticas.

75. Véase TOLEDO, María (2005): Síntesis. UNESCO.

La modalidad de trabajo de la DIGEBI, en su primera etapa, consistía en que desde la preprimaria se usaba y se manejaba la lengua materna, a nivel oral y escrito, y el uso del castellano era gradual. Didáctica y pedagógicamente, las asignaturas y contenidos debían ser desarrollados y transmitidos en la lengua materna en todo el transcurso de la primaria. Las áreas académicas se desarrollaban de acuerdo al manual de estrategias didácticas. Por lo general, los materiales didácticos de la educación bilingüe intercultural estaban diseñados en forma bilingüe, exceptuando el libro de idiomas mayas y castellano. Con relación a los contenidos plasmados dentro de los libros de texto, han sido generados y desarrollados desde el punto de vista occidental, ya que la tabla de contenidos desde preprimaria hasta cuarto grado se basaba en el sistema de educación nacional, exceptuando el texto de idioma materno con algunas particularidades de temas incorporados de la cosmovisión maya. La interculturalidad, dentro de los textos de educación bilingüe, solamente se reflejaba en el vestuario indígena que aparecía en las gráficas de los libros de texto y el bilingüismo, así como la modalidad de entrega según las alternativas didácticas y el nivel de bilingüismo de la comunidad, que, considerándolo, esto no es la función de la interculturalidad. Sin embargo, para el programa, en ese momento, significaba la interculturalidad plasmada dentro del material didáctico del niño y la niña mayas hablantes⁷⁶.

Actualmente, la modalidad de entrega se incorpora en un sistema de acompañamiento técnico pedagógico en el aula a través de los orientadores técnicos de educación bilingüe intercultural, OTEBI, quienes prestan atención al trabajo en las aulas de las escuelas bilingües interculturales, como respuesta a las nuevas políticas del MINEDUC: "Desarrollo de la calidad educativa a través de la reforma educativa en el aula." Con este sistema, se pretende "desarrollar en las niñas y los niños mayas, garífunas y xincas una educación bilingüe, multicultural e intercultural con competencias lingüísticas, culturales, tecnológicas y científicas con calidad", como reza la misión de la DIGEBI. Este sistema tiene su fundamento en la "teoría de sistemas" o "enfoque sistémico", considerando que "un sistema es un conjunto de elementos que interactúan entre sí con el fin de apoyar las actividades y optimizar los recursos para lograr máximos resultados o productos".

76. GARCÍA, Olga (1995): Quetzaltenango. Memoria Seminario-Taller, Asociación de Centros Educativos del Nivel Medio, PEMBI/GTZ.

En el sistema educativo, la teoría de sistemas parte del control de calidad y desempeño de tres componentes: insumos (calidad docente, materiales educativos, textos, enfoques metodológicos, documentos...), procesos (capacitaciones a docentes, desarrollo de clases en el aula, participación de otros actores educativos, monitoreo...) y productos (rendimiento escolar, evaluaciones, resultados...) porque el buen manejo de cada uno contribuirá para el máximo desarrollo de cada uno de los indicadores en el aula.

El sistema de acompañamiento técnico pedagógico en el aula se organiza según cuatro componentes, cada uno con sus indicadores:

La organización del aula. Este es el espacio en el que el niño desarrolla su aprendizaje, por ello debe ser un ambiente letrado donde el niño encuentre textos significados en L1 y en L2, la organización del mobiliario facilite la intercomunicación entre los actores en el aula, los rincones de aprendizajes con elementos manipulables faciliten la construcción de aprendizajes y los trabajos de los niños y las niñas evidencien su creatividad.

La metodología es otro componente importante; constituye el tratamiento pedagógico de los diferentes contenidos "a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad", como dijera F. Gutiérrez en su *Mediación pedagógica*. En ella se aborda la participación de cada niña y niño, la promoción del trabajo cooperativo, lo significativo de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, el desarrollo de competencias, los aprendizajes a través de actividades lúdicas, la evaluación constante de aprendizajes, la relación de las áreas de aprendizajes en el desarrollo de los temas, el uso adecuado de los recursos EBI, la promoción de la práctica de la interculturalidad y la revisión de tareas de los niños.

Con el desarrollo de habilidades lingüísticas de las niñas y los niños, es decir, si los niños y las niñas salieran de la escuela primaria leyendo, escribiendo y sabiéndose expresar, se habría cumplido el deber, porque una persona que piensa, se comunica, lee y escribe puede aprender cuanto quiera a lo largo de su vida. En este componente se enfatiza el tratamiento de cada habilidad lingüística: escuchar, hablar, leer y escribir la L1 y la L2, respetando el orden natural

para aprender o fortalecer un idioma: el nivel oral antecede al desarrollo del nivel escrito; la escucha fortalece el habla; antes de escribir, se debe fortalecer la lectura; escuchar y leer son actos de comprensión y construcción de significados, mientras que hablar y escribir lo son de expresión y producción. “Sin expresión no hay educación”, dice Francisco Gutiérrez en su *Mediación pedagógica*. Se prioriza el uso y desarrollo de la L1 por ser la más significativa para los niños y las niñas, porque representa su vivencia cotidiana. Por su parte, los recursos de aprendizaje inciden grandemente en el desarrollo de los aprendizajes, por ello se deben optimizar por mínimos que sean instalándolos con propósitos pedagógicos para que los niños y las niñas los utilicen con propiedad y preferentemente sean construidos por las niñas y los niños para cada área de aprendizaje y elaborados con los recursos locales para la sostenibilidad. Recuérdese que en el constructivismo se afirma que los conocimientos se construyen personalmente a partir de los conocimientos previos, y en la manipulación del entorno social del niño y la niña⁷⁷.

El modelo de Educación Maya y Bilingüe Intercultural, EMBI

Como parte de los esfuerzos de las organizaciones indígenas mayas, a partir de los años 90, principalmente la Asociación de Centros Educativos Mayas del Nivel Primario y Medio, surge el planteamiento de un modelo educativo acorde a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños mayas que está abierto a la incorporación de la lengua y la cultura como contenidos del *pen-sum* y los programas de estudio para el fortalecimiento de la identidad. Este planteamiento se fortalece aún más mediante talleres y congresos que alimentan la propuesta en el seno del Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM, que se constituye en la aglutinación de organizaciones mayas, cuya propuesta nace paralela a la discusión de la reforma educativa promovida desde los acuerdos de paz de 1996.

En este contexto se registra el apoyo del Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya, PROMEM/UNESCO, cuya labor se dirigió a fortalecer las iniciativas de las organizaciones indígenas con relación a la EMBI, como parte de la sociedad civil y el fortalecimiento institucional de la DIGEBI, por la parte

⁷⁷. Manual del Sistema de Acompañamiento Técnico en el Aula DIGEBI (sin fecha).

oficial, focalizándose en el tratamiento curricular y la pedagogización de algunos elementos de la cultura maya como contenidos básicos comunes en el marco de la transformación curricular del ministerio de Educación, tales como las áreas de valores mayas, matemática maya, arte y estética, a partir de las experiencias sistematizadas en 52 Unidades Locales de Educación Maya (ULEM) que comprenden escuelas bilingües de DIGEBI, Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, PRONADE, y escuelas comunitarias. Dicho documento fue entregado a las autoridades de DIGEBI en 2002 y publicado en el año 2004.

Como punto de partida del proyecto, se organizaron 52 ULEM y la estrategia de atención consistió en la trilogía teoría, acción y teoría práctica, desde una visión integral de los actores educativos. En este sentido, se caracterizó el modelo EMBI como un proceso que:

- a) Se sustenta en los saberes ancestrales e incorpora los conocimientos acumulados por la humanidad.
- b) Afirma y fortalece la identidad de las niñas y los niños.
- c) Pone en valor la cultura y la lengua en el hecho educativo.
- d) Reconoce y respeta a las demás culturas e interactúa con ellas bajo la premisa que “todo otro es mi otro yo”, es decir, “mi complemento”.
- e) Se inscribe en la concepción holística de la vida en una intrínseca relación entre cosmos, naturaleza y ser humano.
- f) Permite la convivencia armónica y dialógica en un marco de respeto, tolerancia y reciprocidad.
- g) Parte del concepto de la dualidad en el que hombre y mujer se complementan (Salazar; Grigsby, PROMEM/UNESCO, 2004).
- h) La EMBI tiene como fin primordial la formación de la persona en su mutua interacción con su entorno natural y social.

En materia curricular, la naturaleza de intervención fue apoyar y fortalecer el desarrollo de los criterios no negociables de la educación maya, como comprenden los indicadores que caracteriza a una escuela como EMBI:

- a) La enseñanza de dos sistemas matemáticos: maya y universal.
- b) La vivencia de dos sistemas de valores: maya, xinca, garífuna y universal.

- c) El uso de dos sistemas calendarios: maya y gregoriano.
- d) Un conjunto de expresiones artísticas y estéticas mayas, garífuna, xinca y universal.
- e) El uso de dos idiomas (L1 y L2) y la opción de otro (L3).
- f) Dos nomenclaturas y taxonomías: maya y universal.
- g) Dos visiones históricas sobre la realidad: maya y universal.
- h) Medicina alternativa: maya y universal.
- i) Educación para el trabajo desde la cosmovisión de los pueblos, etc.

Las mencionadas ULEM fueron concebidas como espacios de la innovación pedagógica que corresponde a la dinámica de trabajo que las mismas realizan, ya que en ellas existía toda una interacción cultural y articulación de esfuerzos que permitió emerger desde allí las propuestas educativas constituidas como aportes a la afirmación de la identidad y la consolidación de la reforma educativa hacia la construcción de la identidad nacional democrática que el país requiere.

El propósito de las ULEM fue:

- El desarrollo de procesos de aprendizajes significativos a partir de los conocimientos previos de las niñas y los niños en la interacción con su entorno sociocultural.
- La transformación de la práctica docente en reflexiva, crítica, dialógica, investigativa, propositiva, activa e interactiva.
- El fortalecimiento de la interacción y participación de la comunidad en el hecho educativo.
- El desarrollo de espacios de innovación para la construcción de propuestas educativas cultural y lingüísticamente pertinentes para su incorporación en el sistema educativo nacional.
- La sistematización del conocimiento sobre ciencia y tecnología, ética y estética e historia y espiritualidad mayas.

Una de las características de este proceso fue el desafío conjunto en la búsqueda de la calidad y pertinencia cultural y lingüística a partir de lo planteado en las conclusiones del Jomtien 1990 y Dakar 2000, así como la satisfacción

de las demandas de las poblaciones mayas, lo que fue importante no sólo para la consolidación de la identidad y autoestima del niño y la niña, sino para el fortalecimiento de la participación del poder local mediante la involucración de los líderes comunitarios, padres de familia y autoridades educativas, que son elementos para la transformación de los procesos educativos en el marco de la reforma educativa.

Por otro lado, lo verdaderamente elemental del trabajo del PROMEM/UNESCO fue que, siendo un proyecto innovador, centrara sus esfuerzos en la validación, experimentación y sistematización de modelos de EMBI, que fueron aportes para la elaboración de la Propuesta de Cultura Maya en el Currículo Nacional Base. Además del desarrollo de la educación maya en las ULEM como principal propósito del proyecto, ya que se considera que es en el hecho educativo donde se hace realidad la reforma educativa, por lo que fue necesario concentrar los esfuerzos en las ULEM. Los componentes pedagógicamente apoyados para propiciar un proceso efectivo fueron la organización escolar, la ambientación pedagógica, la organización de los aprendizajes significativos y desarrollados de contenidos en educación maya y bilingüe intercultural, los métodos y procedimientos didácticos, la evaluación de los aprendizajes, la gestión comunitaria y la sistematización de experiencias educativas.

En materia de formación docente, se orientaron dos programas de formación. En primer lugar, uno con catedráticos y catedráticas de las escuelas normales bilingües, comunitarias y oficiales. En segundo lugar, hubo un diplomado para docentes de las ULEM basado en un modelo de atención alternativa para responder a las necesidades de formación en el área de educación maya y bilingüe intercultural. Con relación a la licenciatura en EBI, existen 91 catedráticos y catedráticas de 8 comunidades lingüísticas beneficiadas, y con el diplomado hay 93 docentes en servicio de 10 comunidades lingüísticas.

El *pensum* de estudios de estas carreras refleja el 80% de contenidos relacionados con la especialización en educación bilingüe intercultural sobre cultura, enseñanza del idioma y las didácticas relacionadas con la lengua y las ciencias como la matemática maya, con modalidades alternativas. La metodología estuvo basada en el diálogo con los principales actores del proceso y el monitoreo y el acompañamiento técnico pedagógico.

Entre las restricciones y limitaciones encontradas es que los niños y niñas indígenas difícilmente logran completar su educación primaria; la mayor deserción se da en primer grado. La repetición y el abandono escolar son muy elevados. El fenómeno de la repetición es igual a la humillación y el fenómeno del abandono escolar es igual a la frustración. La rotación de los docentes es constante debido a las precarias condiciones laborales. La *fuga* de los maestros capacitados en las ULEM afectaba a los procesos pedagógicos y a su consolidación.

La educación bilingüe intercultural hasta ese entonces no contaba con los suficientes recursos humanos calificados requeridos para su desarrollo y consolidación. Aun cuando las mejores prácticas educativas de educación maya y bilingüe intercultural se desarrollan por lo general en las escuelas comunitarias, éstas no reciben ningún tipo de apoyo del ministerio de Educación, lo que pone en serio riesgo la sostenibilidad. Los recursos financieros asignados por los presupuestos nacionales a la EBI son insuficientes.

Para el cumplimiento de la política de generalización de la educación bilingüe e intercultural, los recursos actuales de la DIGEBI son insuficientes. La articulación entre la DICADE y la DIGEBI para la puesta en marcha de la reforma educativa se encuentra en su fase inicial. La ausencia de la función de orientación y acompañamiento técnico y pedagógico para la educación bilingüe intercultural dificultaba el avance.

IV. Propuesta de futuro y desafíos

Desde una visión democrática, la propuesta de una EBI o EIB para el futuro debe ser construida desde una visión compartida con la participación de todos, principalmente de las organizaciones indígenas, para quienes la EBI ha sido el resultado de su lucha en el marco de las reivindicaciones sociales ante las desigualdades existentes, ya que el modelo EBI ha abierto las puertas hacia una educación de calidad y con pertinencia, y se encaja con los intereses de la mayoría de la población en contraposición a la educación monocultural promovida desde la colonización.

Por ello, la propuesta indicada a continuación va orientada hacia la reflexión sobre algunos escenarios de futuro de la EBI, después de la experiencia

vivida a raíz de las políticas coyunturales que obvian el cumplimiento de los acuerdos de paz.

ESCENARIO 1	ESCENARIO 2	ESCENARIO 3
<p>EBI para todos, con la configuración de un Estado plural basado en la perspectiva de una pedagogía para la vida y desde la diversidad orientado a la práctica de la interculturalidad como vivencia; incorporándose desde los fines de la educación la visión de los pueblos indígenas y en el currículo nacional los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, además del conocimiento universal, y promoviendo la construcción de un país incluyente con la participación con decisión de personal bilingüe en la administración y la dirección del proceso. (Escenario ideado para Guatemala desde los acuerdos de paz).</p>	<p>Integración de la EBI en el sistema educativo nacional, dirigido para pueblos indígenas bajo la dirección y administración de personal monolingüe castellano, basado en una pedagogía universal y monocultural con el impulso de la contextualización del currículo para el traslado de conocimientos universales mediante la traducción de textos que no incorpora precisamente la visión de las culturas de las comunidades indígenas. (Escenario actual de la EBI en la mayoría de los países latinoamericanos).</p>	<p>EBI para pueblos indígenas con institucionalidad propia y autonomía, fortaleciéndose un sistema paralelo en la educación nacional. En este modelo se promueve e impulsa una pedagogía desde la propia visión de los pueblos e incorpora en el currículo tanto conocimientos ancestrales como conocimientos universales. La dirección y administración se da desde las formas propias de la organización ancestral. (Escenarios de algunos países y de otras formas de organización, como por ejemplo la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala).</p>

Retos y desafíos de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI)

Tal como plantea Toledo (2005), las demandas educativas de la mayoría de la población guatemalteca evidencian que cada vez más se hace indispensable optar por un modelo que coadyuve a dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de la niñez guatemalteca en el contexto multicultural para la convivencia armónica. Un cambio de visión teórica (ideológica) y metodológica de la educación sobre la base de consideraciones culturales y sociales desde la visión holística de la realidad (paradigma).

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Molina Luque (2002), es indispensable orientar la educación intercultural para todos a partir de una visión sociológica y humanística que busque “formar hábitos básicos de apertura intelectual que puedan argumentar disponibilidades comunicativas, más allá de la tolerancia, y que fundamenten críticamente valores antirracistas y solidarios”. “La realidad multicultural debe ser contemplada y analizada a través de diversas perspectivas epistemológicas y confrontando modelos teóricos y paradigmas conceptuales donde las relaciones educativas, como tipo particular de relaciones sociales, deben contemplar la problemática del racismo, de la exclusión social, de la compleja construcción de la identidad, de la igualdad de oportunidades, de la diferencia, el poder, la resistencia, etc. La educación intercultural es una aportación desde la sociología de la educación para reflexionar sobre los aspectos de la relación existente entre individuo, sociedad y cultura, pretendiendo aportar nuevas orientaciones críticas y actuales. La educación intercultural ha de tratar las conceptualizaciones relacionadas con la sociedad, la cultura o el multiculturalismo⁷⁸.”

En Guatemala, felizmente, con la firma de los acuerdos de paz, firme y duradera, concluidos en diciembre de 1996, se establecieron con mucha claridad los parámetros que, con relación a la calidad y cobertura de la educación, el Estado se compromete a promover. En el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas se establece claramente la importancia de terminar con la discriminación y marginación étnica y social a la que han sido sometidos los pueblos indígenas a lo largo de 500 años de historia. La educación debe constituirse en el principal vehículo de promoción de la cultura, por lo que las princi-

⁷⁸. MOLINA LUQUE, Fidel (2002): Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate. Universidad de Lleida. Grupo Editorial Lumen Hymnitas, Buenos Aires-México DF, p. 176-177.

pales políticas educativas del país deben contribuir a la búsqueda de la construcción de la paz, la equidad económica y al consumo racional para protección del medio ambiente, dentro del respeto a la diversidad cultural y étnica.

La opción por la EBI en Guatemala supone un reto para la construcción de un país incluyente en el marco de la diversidad cultural. Esta riqueza es reconocida por los acuerdos de paz suscritos en 2006. También a nivel mundial la diversidad constituye un fenómeno constante. Como prueba de ello, existen 6.500 grupos etnolingüísticos en más de 200 estados nacionales tomando en cuenta que toda sociedad (incluso aquellas que no poseen grupos étnicos autóctonos) se compone de comunidades que poseen una determinada cultura. La vinculación de estos grupos organizados bajo un régimen político constitucional y sobre la base de una historia y un futuro, un territorio y, con frecuencia, una lengua y una etnia comunes, constituye la nación. Los elementos compartidos forman la base de la identidad nacional y los elementos diversos la enriquecen sin destruirla⁷⁹, por lo que es indispensable establecer alternativas educativas para su atención.

La declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural y su aprobación por el consorcio de naciones comprende retos indispensables de la educación intercultural, así como la aprobación de la Convención sobre Derechos Indígenas, que viene a fortalecer los desafíos y las políticas de los sistemas educativos en contextos multiculturales y multilingües.

Como parte de los desafíos esperados de la educación para el siglo XXI, la UNESCO contempla como principios y competencias de los individuos a nivel mundial lo siguiente:

- 1) Aprender a ser para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.
- 2) Aprender a hacer desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones como trabajar en equipo y desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales.

⁷⁹. Ponencia HAMEL, Enrique (2005): La globalización de las lenguas en el siglo XXI: entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística, Seminario Nacional de EBI, UNESCO-MINEDUC.

3) Aprender a conocer para adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollarse en la sociedad del conocimiento.⁸⁰

4) Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión y valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia y respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

5) Aprender a convivir armónicamente. Guía para interrogarse acerca de los sentidos y contenidos de la educación. (Complemento por Carlos Aldana).

Como desafíos de la EBI en Guatemala, Óscar Azmitia *FSC (del Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA) indica que los desafíos de la EBI tienen que ver no sólo con la dimensión política de la educación, sino con otras como el proceso pedagógico propiamente dicho:

a) Luchar, desde la educación, contra los “modelos” de exclusión y dominación social todavía existentes en Guatemala tales como el racismo y la xenofobia. Y luchar también contra “supuestos” modelos de inclusión, como el asimilacionismo o asimilismo. El asimilacionismo y la fusión cultural tienen en común que ambos implican un proceso de pérdida de cultura. “Para ser tienen que dejar de ser.”

b) Educarnos para la aceptación de la diversidad como premisa básica para la convivencia intercultural.

c) Avanzar desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad. La primera expresa solamente la coexistencia de pueblos y de culturas. La interculturalidad implica convivencia y relaciones dinámicas dentro de un proyecto político. La interculturalidad se define y entiende como un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la nación pluricultural, multilingüe y multiétnica.

80. DELORS, Jacques (1996). UNESCO.

- d) Asumir que la relación entre culturas y modernidad no debe convertirse en una imposición, sino en un diálogo intercultural.
- e) Avanzar hacia el paradigma de la “centralidad de la cultura” en la educación. Lo anterior implica una apropiación de la historia y la cultura.
- f) Hay que reconocer que, en el actual sistema educativo, hay discriminación hacia los pueblos indígenas en cuanto a cobertura educativa, porque la población indígena es la peor atendida; en cuanto a pertinencia cultural, pues los contenidos no se adecuan a la cultura, ni los materiales, ni la preparación de los maestros para lo bilingüe, y en cuanto a que la educación bilingüe intercultural, hasta ahora, sólo se enfoca hacia los indígenas. Ésta última es una tercera línea de discriminación, puesto que los indígenas son interculturales.
- g) Es fundamental que consideremos que la educación intercultural bilingüe, más que de métodos, es cuestión de hábitos y de actitudes. Por ello es muy importante trabajar con los maestros y maestras y con los padres y madres de familia sobre esta temática.
- h) La escuela debe estar al servicio de las culturas. Sólo así la educación será factor de cohesión social y de identidad nacional. Para ello debe, entre otras cosas, utilizar la metodología comunitaria y el uso del consenso, desarrollar contenidos desde la cultura, utilizar la lengua materna y enseñarla, trabajar con materiales pertinentes y establecer relaciones interculturales entre las culturas, en el currículo escolar.
- i) Tenemos el reto de consolidar y/o revisar la descentralización administrativa y técnica y pedagógica del sistema educativo guatemalteco, de acuerdo a la unidad en la diversidad y al reconocimiento del pleno respeto de la multiculturalidad y plurilingüismo de la nación. Hay que transformar integralmente el sistema y el sector educativo; el sistema administrativo, financiero y la toma de decisiones deberán ser descentralizados y, como modalidad, deberán ser operativizados en base a una regionalización del sistema educativo con criterios lingüísticos y culturales. En el ministerio de Educación, los niveles de dirección son compartidos con equidad por indígenas y ladinos, hombres y mujeres, formados y capacitados para tal efecto.

j) Finalmente, tenemos el desafío de inscribir el proceso de la educación bilingüe intercultural dentro del proceso de la reforma educativa.

Conclusiones del presente trabajo

La EBI o EIB en Guatemala constituye un modelo que surge a partir de la necesidad y el sentir de la población marginada de la educación sistematizada.

La evolución histórica de la EBI ha seguido la dinámica latinoamericana y mundial; principalmente sobre las determinaciones de la modernidad y no siempre acorde a la satisfacción de las necesidades de la población beneficiaria.

Los retos y avances en el país han tenido lugar, sobre todo, en la dimensión política e institucional. No obstante, ha habido cierto estancamiento en el ámbito técnico y pedagógico, por ejemplo en lo que se refiere al aspecto metodológico relacionado con la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y la cultura en el aula, las dificultades de la incorporación de contenidos curriculares con pertinencia cultural y lingüística para el fomento de la autoestima e identidad, la formación de docentes bilingües y la definición e identificación de escuelas bilingües interculturales innovadoras.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Mariano Morocho Morocho

Contextualización histórica, científica y tecnológica, cultural y social y política e ideológica de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Ecuador se caracteriza por la enorme riqueza cultural conformada por los pueblos y nacionalidades que mantienen su lengua propia además de la población negra o afroecuatoriana y mestiza. Así, tenemos:

Nacionalidades y lenguas

NACIONALIDAD		LENGUA
Nacionalidades de la Costa		
1	Chachi	Cha'fiki
2	Tsachi	Tsa'fiki
3	Awa	Awapit
4	Sia Pedee	Eperarã Siapidarã
Nacionalidades de la Costa		
5	Wao	Waotededo
6	A'i	A'ingae
7	Pai (Secoya)	Paikoka
8	Bai (Siona)	Baikoka
9	Sapara	Sapara
10	Shuar	Shuarchicham
11	Achuar	Achuarchicham
12	Shiwiar	Shiwiarchicham
13	Andoa o Kandwash	Andoa
Nacionalidad de la Sierra, Amazonia y Costa		
14	Quichua	Quichua

Como resultado de esta realidad histórica, donde existen los pueblos auto-determinados como nacionalidades antes que el propio Estado ecuatoriano, y ante una educación descolonizadora impulsada por las políticas educativas que los gobiernos de turno implementaban partiendo de la heterogeneidad de la población ecuatoriana, los pueblos y nacionalidades representadas por las organizaciones indígenas de ese entonces, en la década de los 80 y 90, definen una alternativa de educación de óptima calidad que responda a la realidad social, económica, cultural y política sobre la base de las diferentes experiencias educativas que a continuación se detallan:

1. Escuelas indígenas de Cayambe.
2. Instituto Lingüístico de Verano.
3. Misión andina.
4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).
5. Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH).
6. Escuelas indígenas de Simiatug.
7. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC).
8. Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE).
9. Subprograma de Alfabetización Quichua.
10. Chimborazoca Caipimi.
11. Colegio Nacional Macac.
12. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).
13. Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAE-BIC).
14. Convenio entre el ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).
15. Convenio entre el ministerio de Educación y Cultura y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos.

Esta educación se define oficialmente como educación intercultural bilingüe con la creación e institucionalización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, mediante el decreto ejecutivo núm. 203 de 9 de noviembre de 1988, publicado en el Registro Oficial núm. 66 de 15 de noviembre del mismo mes y año. Esta dirección, que, además de ser especialista en el desarrollo de la lengua y la cultura, es elevada a la categoría de un

organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado de conformidad con la ley núm. 150 de 15 de abril de 1992, publicado en el Registro Oficial núm. 918 de 20 de abril de 1992.

La educación intercultural bilingüe institucionalizada desde las entrañas de los pueblos y nacionalidades se implementa, constitucionalmente, desde el año 1998, en el que la Asamblea Nacional Constituyente incorpora en la Carta Política de la República del Ecuador, en el art. 69, los siguientes términos: “El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural.”

Vista así, la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, desde el punto de vista constitucional y legislativo cumple todos los requisitos establecidos para el efecto; es decir, es constitucional, legal y reglamentariamente instituido, reconocido tanto el carácter y el ámbito de acción de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, así como la implementación del modelo educativo intercultural bilingüe.

Por consiguiente, la educación intercultural bilingüe se resume en tres ámbitos de acción y desarrollo, como son el científico-tecnológico, el social-cultural y el político-organizacional:

1. La educación intercultural bilingüe es el resultado de la lucha organizada de los pueblos y nacionalidades indígenas por el desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador.

El desarrollo de la lengua y la cultura significa:

Acceso al conocimiento, producción y reproducción de conocimientos y creación e invención de las ciencias y tecnologías para el desarrollo humano en estrecha relación, armonía y equilibrio con la naturaleza. Para tal efecto, la educación intercultural bilingüe, como metodología del proceso educativo, impulsa el desarrollo del sistema de conocimiento.

Asimismo, implica el comportamiento social y personal, y se expresa en los códigos de comportamientos lingüísticos. Los pueblos y nacionalidades expresan, por naturaleza, un comportamiento social comunitario de unidad — “uno para todos y todos para uno” — y traducen una educación para el desarrollo sostenido y sustentable de la humanidad.

Finalmente, la lengua como tal es la expresión y comunicación simbólica, material y espiritual. La comunicación simbólica se realiza mediante las tres formas del lenguaje: oral, escrita y mímica. Lo material son todos los productos elaborados con la intervención de las personas; se expresan sobre todo en la pintura y las artes. Lo espiritual son expresiones del alma que se realizan mediante canciones, poemas y literatura.

2. En este contexto, la educación intercultural bilingüe constituye una propuesta de vida, por la vida, en la vida y para la vida de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. En la medida que se pierde la lengua cualquiera fuera de ésta, pierde la cultura y, por ende, su identidad; por consiguiente, desaparece una nacionalidad, de ahí la importancia del desarrollo de la lengua y la cultura para la existencia de las nacionalidades, razonadas en los tres momentos:

. Una educación intercultural bilingüe por el desarrollo de la lengua y la cultura, por cuanto sin ella no existen los pueblos y nacionalidades.

. El desarrollo de la lengua y la cultura no se puede llevar a cabo si no hay convivencia social y cultural en la propia lengua de los pueblos y nacionalidades que aún mantienen su lengua y cultura propias; en la medida que se desarrolla la lengua, se fortalece la cultura; en la medida que se desarrolla la cultura, se fortalece la existencia de los pueblos y nacionalidades como un pueblo de raíces ancestrales milenarias.

3. Responde de igual manera a un ideario social y político de construir un nuevo Estado que permita la participación activa de todos los actores sociales del Estado ecuatoriano, con una sociedad pluricultural y multilingüe que conviva y fortalezca la unidad en la diversidad.

1.3.1. En el primer caso, la educación intercultural bilingüe, de acuerdo con los postulados y las propuestas de los pueblos y nacionalidades, apoya la construcción de un nuevo Estado que reconozca la autoría y participación activa de todos los actores sociales en la toma de decisiones y relaciones de poder. Este Estado debe denominarse Estado plurinacional y debe permitir:

1. En el ámbito social, que todos los actores sociales se empoderen y participen activamente en todos los procesos de relaciones de poder social y cultural.
2. En el plano económico, construir un nuevo modelo de economía, sustentada en las iniciativas comunitarias y en la creación de espacios mixtos de capital privado y comunitario promoviendo el desarrollo de la economía sustentable, con respeto y cuidado de la madre naturaleza.
3. En el terreno político, promover la participación activa de todos los actores organizados en la toma de decisiones, gestión y reestructuración jurídica y política del Estado capitalista a un Estado de representación nacional y comunitaria.
4. A nivel histórico, afirmar la existencia de los pueblos y nacionalidades como herederas de las civilizaciones milenarias en la construcción del nuevo orden social.
5. En el ámbito filosófico, introducir la democracia participativa como instrumento de construcción del poder en las bases (abajo) para impulsar el desarrollo armónico y equilibrado del sistema de representación y desarrollo.

1.3.2. En lo que respecta a la construcción de una sociedad pluricultural, pluriétnica y plurilingüe o multilingüe, propende:

- a) Por el valor histórico de una sociedad diversa llena de multicolor, como símbolo de fortalecimiento de la identidad y la cultura, una nueva sociedad debe introducir la cultura ideológica de los pueblos y nacionalidades para que marque pautas en la construcción de una nueva sociedad pluricultural y multilingüe.
- b) Reconocer las diferencias individuales y colectivas con los mismos deberes y derechos que acredita a las sociedades en desarrollo con miras a

fortalecer la unidad en la diversidad en el marco de la convivencia social comunitaria. Con este propósito, la educación intercultural bilingüe dinamiza los procesos de la interculturalidad a nivel interno y externo.

c) Fortalecer el derecho a la libre determinación y soberanía, partiendo del ejercicio de los derechos colectivos, ejercicio del poder y la voluntad política de los pueblos y nacionalidades en la institucionalización de los espacios públicos comunitarios con autonomías territoriales.

d) Liberar de todo sistema opresivo o represivo manteniendo la identidad de los pueblos, nacionalidades y de toda la sociedad en general. Ésta marca una posición comunitaria de descolonización en la educación y medios de producción mediante el aprovechamiento racional de los recursos frente a la colonización indiscriminada de nuestros recursos naturales (petróleo, paquete verde y otros).

e) Desarrollar los valores personales y sociales como elementos de mejoramiento de la calidad educativa, lo cual supone mejorar la formación en el aspecto espiritual, donde yace la calidad de las personas, las familias, las comunidades, los pueblos y las nacionalidades.

f) Fortalecer las relaciones interpersonales y sociales con dignidad en todas las formas de organización social, como el derecho a la vida y su existencia en lo diverso.

En sí, la educación intercultural bilingüe constituye una estrategia de desarrollo social, económico, cultural y político del país, en la medida que ésta logre desarrollar las ciencias y las tecnologías provenientes de las culturas ancestrales en lenguas de las nacionalidades con las futuras generaciones.

Principios, fines y políticas del sistema de Educación Intercultural Bilingüe

2.1. Principios. Los principios que sustenta el modelo de educación intercultural bilingüe son los siguientes:

. El eje principal del proceso educativo es la persona a cuyo servicio debe estar el sistema educativo.

. La familia representa la base del proceso de formación de la persona y es la principal responsable de la educación.

. La comunidad y la organización comunitaria es la corresponsable, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros.

. La lengua nativa constituye la lengua principal de la educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural. Tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva.

. Los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe.

. “El currículo, además de tener en cuenta las características socioculturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en este campo en diversas experiencias realizadas en el país, debe integrar los aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes”, (Moseib 1993: p. 11 y 12).

2.2. Fines. La educación intercultural bilingüe, como máxima aspiración de su proceso educativo, se encamina hacia el logro de los tres fines, de acuerdo con el modelo educativo intercultural bilingüe oficializado el 31 de agosto de 1993 mediante acuerdo ministerial núm. 0112:

. Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana, la familia y el pueblo indígena después de los 500 años de resistencia. Valientemente propuso a la sociedad contemporánea una de las mejores alternativas de desarrollo integral, que es la interculturalidad. Este concepto multifacético altamente dinámico expresa cambios cualitativos y cuantitativos, y coloca en igualdad de condiciones a las diversas culturas nacionales. La interculturalidad es considerada por el pueblo indígena como una esencia o un camino seguro para lograr la paz y el desarrollo de los pue-

blos, porque permite vivir con respeto y dignidad a través de los procesos dialécticos de concentración y participación de los mismos.

. Fortalecer la identidad cultural y las formas organizativas de los pueblos y nacionalidades. Siendo el Ecuador un país pluricultural y multilingüe constituido por varias nacionalidades como entidades históricas que se caracterizan por tener elementos culturales propios, éstas propusieron al Estado ecuatoriano cambios estructurales orientados a la consecución del bienestar colectivo, por cuanto son conscientes de que todos los pueblos tienen derecho a existir con su propia identidad cultural, a utilizar su propia lengua como medio de comunicación, a crear y socializar los conocimientos, a conservar la paz, a ser libres de todo discrimen, a gozar y participar de una verdadera democracia, y a proteger y mejorar su medio ambiente.

. Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos, nacionalidades y de toda la sociedad. La educación intercultural bilingüe, aparte de buscar niveles óptimos de calidad, tiende a la formación integral de los educandos posibilitándoles ser personas con todos los derechos y obligaciones que les corresponde como tales; en definitiva, al derecho a la vida, pero a una vida con calidad conforme a lo que estipula la Carta Política del Estado ecuatoriano.

2.3. Políticas. El modelo educativo establece una política estatal con respecto a la educación intercultural bilingüe, la misma que se cumple de acuerdo al poder de gestión institucional de los principales actores sociales de la EIB. Sin embargo, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, con el propósito de encaminar su modelo educativo, ha establecido las siguientes políticas de acción con sus respectivas estrategias:

- a) Descentralización educativa.
- b) Gestión técnica pedagógica.
- c) Fortalecimiento de la lengua y la cultura.
- d) Gestión institucional de la DINEIB.
- e) Formación del personal intercultural bilingüe.
- f) Infraestructura con pertinencia cultural.

- g) Rendición social de la gestión educativa.
- h) Educación básica de jóvenes y adultos.

Marco metodológico del sistema de Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe establece como metodología el desarrollo del sistema de conocimiento que recurre “a la utilización de los procesos de reconocimiento, conocimiento, producción y reproducción y creación y recreación. Los procesos de reproducción y recreación, entendidos, el primero, como la posibilidad de apropiarse de conocimientos y transformarlos y, el segundo, como la capacidad de partir de los conocimientos adquiridos y desarrollados para llegar a la invención”, (modelo educativo 1993).

El marco metodológico del modelo educativo intercultural bilingüe incluye como condición básica la integración, recuperación y desarrollo de los valores personales y sociales que caracterizan como persona, familia, comunidad, pueblo y nacionalidad; y, a éstas, como fundamento de desarrollo y formación cultural de los pueblos y nacionalidades en relación con otras sociedades y pueblos del mundo. En consecuencia, no podrá desarrollar procesos pedagógicos que omitan como contenidos los valores culturales que a continuación se detallan:

3.1. Valores sociales

- a) Revalorización y apropiación de conceptos relacionados con justicia, derecho, equidad, amistad, lealtad, privacidad, solidaridad, responsabilidad, etc.
- b) Apropiación del concepto de ornato y belleza para decoración y mantenimiento de espacios públicos y de ambiente familiar y social.
- c) Inclusión de lo lúdico en el sistema educativo (organización de excursiones ecológicas, prácticas de deportes, danzas, música y cantos tradicionales y didácticos, de juegos didácticos y de salón, etc.).
- d) Organización del uso del tiempo libre y de eventos sociales, culturales y recreativos.
- e) Producción de actividades relacionadas con las artes manuales e industriales de producción de artesanías.

f) Valoración de alimentos y nutrición con productos propios de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

g) La historia es uno de los valores sociales que marcan las pautas en la construcción de un bien común, con una mirada retrospectiva de donde venimos.

3.2. Valores personales

1. Crecimiento personal con sentido de identidad, autoestima, seguridad, optimismo, integridad; así como la armonización de aspectos afectivos, intelectuales y corporales.

2. Crecimiento personal con sentido de identidad, autoestima, seguridad, optimismo, integridad; así como la armonización de aspectos afectivos, intelectuales y corporales.

3. Conocimiento y comprensión de los valores éticos que rigen el comportamiento humano.

4. Superación de actitudes negativas, pesimistas, derrotistas y deterministas que mantienen en la población criterios de sobrevaloración del sufrimiento, el dolor, la lástima, el sacrificio y otros similares como condiciones inherentes al ser humano.

5. Revisión de la percepción del tiempo en términos de la posición de la persona frente a esta realidad.

6. Desarrollo y uso de la percepción en relación con los sentidos y con las sensaciones como son el bienestar y la comodidad.

7. Comprensión y apropiación del concepto de calidad que integra aspectos tales como calidad humana y elegancia.

8. Superación de mitos y tabúes que contribuyen a mantener las condiciones de inferioridad de la población.

9. Desarrollo del sentido estético en términos personales (cuidado de la persona) y manejo creativo de artes (música, danza, pintura, literatura, etc.).

Este proceso metodológico conlleva dar atención a la formación de las personas desde la pareja, concepción hasta los cinco años de edad, con la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFICIB). Desde esta etapa hasta finalizar los 10 niveles educativos, en la Educación Básica Intercultural Bilingüe. A continuación, el Bachillerato, que comprende 3 niveles educativos, y, finalmente, la formación del personal intercultural bilingüe en la Educación Superior Postbachillerato. Esta propuesta educativa se implementa en todas las modalidades:

EDUCACIÓN INFANTIL FAMILIAR COMUNITARIA EIFC	EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE	BACHILLERATO	EDUCACIÓN SUPERIOR POS-BACHILLERATO
Atención de las personas desde la pareja; concepción hasta los 5 años de edad	Comprende la atención a los niños y niñas de 5 a 15 años de edad.	Comprende la atención a los jóvenes y adolescentes de 15 a 18 años de edad.	Formación profesional y posgrados.
Los procesos pedagógicos se desarrollan en la familia, la comunidad y en los centros de atención a los niños y niñas.	Se implementa en los 10 niveles de educación básica intercultural bilingüe	Se implementa en los 3 niveles de Bachillerato.	Atiende en los institutos técnicos, tecnológicos, pedagógicos y en la Universidad
Atención personalizada por los profesores de educación infantil, familiar y comunitaria.	La educación básica regular se desarrolla en la modalidad presencial en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de educación básica.	Modalidad presencial y semipresencial en los CECIB de nivel medio y Bachillerato en ciencias, técnico y artes.	Se propende formar profesionales como técnicos, tecnólogos, profesores, licenciados y postgraduados a nivel de maestrías.

Como se puede apreciar, el proceso metodológico responde al proceso de la formación de la persona como persona cuando ésta se concibe, en el vientre de la madre, cuando es niño/niña, cuando es adolescente, cuando es adulta, lo que implica:

1. Desarrollar procesos de formación de las personas con el propósito de alcanzar a formar personas interculturales bilingües para la construcción de un nuevo Estado con una sociedad pluricultural, pluriétnica y multilingüe.
2. Formar profesionales de la educación intercultural bilingüe provenientes de las comunidades, pueblos y nacionalidades con alta dosis de calidad humana, expresadas en los valores personales y sociales.
3. Dinamizar procesos pedagógicos interculturales y bilingües en cada uno de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües, CECIB, de todos los niveles y modalidades, así como en la familia, la comunidad, los pueblos y las nacionalidades.
4. Producir los materiales educativos e investigaciones en lenguas indígenas para facilitar el fortalecimiento del sistema de educación intercultural bilingüe.
5. Dinamizar procesos de gestión y participación social y comunitaria, económica, política y cultural de los pueblos, nacionalidades y la sociedad en general en la gestión educativa con la participación activa de todos los actores sociales de la educación.

De la misma forma, el proceso metodológico articula el desarrollo de la lengua materna como lengua principal de enseñanza-aprendizaje y el castellano como segunda lengua, además de dinamizar los procesos de la interculturalidad. Para tal efecto se establece un modelo de mantenimiento y desarrollo de la lengua mediante una planificación lingüística. Con este propósito, cabe dar una mirada a los objetivos de la educación básica intercultural bilingüe:

1. Desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas indígenas.
2. Promover la afición, el interés y el gusto por la lectura en la lengua indígena respectiva.
3. Estimular la escritura como una necesidad de expresión personal y social para el desarrollo.

4. Utilizar las lenguas indígenas como medio de comunicación oral y escrita en todas las áreas del conocimiento.
5. Incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura a partir de una investigación sistemática.
6. Enseñar el español como segunda lengua en el contexto de su cultura y de los esquemas mentales propios de la población hispano hablante.
7. Interrelacionar los diferentes niveles educativos y mantener la cohesión entre los distintos grupos de edad.
8. Desarrollar propuestas dirigidas a difundir mecanismos de autoeducación.

En este sentido, el marco metodológico de la educación intercultural bilingüe conlleva responder a los requerimientos de los pueblos y nacionalidades, así como al Estado ecuatoriano:

- a) En el primer caso, a los grandes postulados, principios, fines y objetivos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador que prevé en las diferentes políticas de la educación intercultural bilingüe.
- b) A las ocho políticas del Estado ecuatoriano que contempla en el Plan Decenal de Educación.

Logros alcanzados

4.1. Organización

1. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, es creada mediante el decreto ejecutivo 203 de 9 de noviembre de 1988, publicado en el Registro Oficial núm. 66 de 15 de noviembre de 1988 como una institución especializada para el desarrollo de las lenguas y culturas de las nacionalidades y pueblos indígenas.
2. Es un organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado mediante la ley especial núm. 150 de 15 de abril de 1992, publicado en el Registro Oficial núm. 918 de 20 de abril de 1992.
3. Es reconocido por la Constitución Política de Estado, en su artículo 69, donde señala:

“El Estado ecuatoriano garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe...”

16. La demanda educativa se atiende por intermedio de las 16 direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe, 6 direcciones de las nacionalidades y 1 dirección quichua de la Costa y Galápagos. Hay determinadas tres direcciones regionales, las mismas que se encuentran en proceso de análisis y revisión para su implementación.

17. Actualmente, la DINEIB a nivel nacional cuenta con:

NIVELES MODALIDADES		ESTUDIANTES	ESTABLECIMIENTOS
EDUC. INICIAL	EIFCIB	7.910	363
EDUC. BÁSICA	Educación básica	104.889	2.083
BACHILLERATO	Bachillerato	13.269	115
SUPERIOR	Inst. Sup. Pedagógicas	934	5
	Inst. Sup. Tecnoló.	907	9
SUBTOTAL EDUCACIÓN REGULAR		127.909	2.575
ALFABETIZACIÓN	Educación básica de jóvenes y adultos	7.587	395
	Centros ocupacionales	3.124	240
	Centros de formación artesanal	1.145	25
SUBTOTAL EDUCACIÓN COMPENSATORIO		11.856	660
TOTAL GENERAL		139.765	3.235

- En el marco de la política de descentralización educativa, se han conformado 58 redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües por nacionalidades y pueblos de los 120 programados, redes que permiten la participación directa de los actores sociales educativos en la toma de decisiones para la adecuada gestión educativa.

- La formación de los docentes y en otras especialidades se atiende en los 5 institutos superiores pedagógicos interculturales bilingües y en los 9 institutos tecnológicos.

- La educación media y el Bachillerato se atiende en los centros educativos; la educación básica primaria, en centros educativos; la Educación Infantil Familiar Comunitaria, EIFCIB, en 363 centros educativos.

4.2. Gestión administrativa

1. La DINEIB y sus homólogos se encuentran organizados con sujeción al reglamento orgánico, estructural y funcional aprobado mediante el acuerdo ministerial núm. 2.942 de 26 de octubre de 1996, publicado en el Registro Oficial núm. 53 de 7 de abril de 2000. De la misma manera a la resolución núm. 0066 de 3 octubre de 2003, expedida por OSCIDIS, actual SENRES, mediante la cual se orienta la organización por procesos.

2. La designación de las autoridades se sujeta a los diferentes reglamentos establecidos mediante acuerdos ministeriales: para la elección de director nacional de educación intercultural bilingüe se aplica el acuerdo núm. 779 de 2 de abril de 2002; para la de directores provinciales y de las nacionalidades, el reglamento expedido mediante el acuerdo núm. 524 de 25 de noviembre de 2005.

3. El personal administrativo y docente que labora en la educación intercultural bilingüe, tanto en la planta central como provinciales, de las nacionalidades y a nivel institucional en un 70%, proviene de los pueblos y nacionalidades.

4.3. Gestión técnica y pedagógica

1) Cuenta con el modelo educativo intercultural bilingüe oficializado el 31 de octubre de 1993 por el ministro, subsecretario de Educación y director nacional de la DINEIB de ese entonces, con la participación de los representantes

de la UNESCO, UNICEF, y la entrega formal a las nacionalidades indígenas por la representación de la CONAIE, por el compañero Luis Macas y otros dirigentes de las bases.

2) Para atender a los niños desde la concepción hasta los 6 años de edad se ha elaborado el modelo de educación infantil familiar comunitario, el mismo que se encuentra en proceso de implementación en todo el país.

3) Actualmente, la región andina, por la iniciativa de los 9 directores de las DIPEIB, se encuentra ejecutando el proyecto regional de educación intercultural bilingüe. Mediante este proyecto se han elaborado el rediseño curricular y materiales educativos para los maestros y alumnos de educación básica.

4) La región amazónica ejecuta el proyecto de educación intercultural bilingüe de la Amazonia, EIBAMAZ, con énfasis en formación docente, materiales educativos e investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe.

5) Se encuentra en ejecución el proyecto Sasiku, en convenio entre el Gobierno catalán y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe para la profesionalización del personal intercultural bilingüe, el fortalecimiento de la institucionalidad de la EIB y la gestión técnica pedagógica.

6) Se ha logrado formar una promoción de 269 licenciados en educación intercultural bilingüe.

7) Se encuentran en ejecución el Programa de Maestría en Educación Superior, con mención en gestión e interculturalidad, y el Programa de Licenciatura en Investigación.

8) Está en ejecución un programa de licenciatura, con el auspicio de la Universidad de Lleida en Sarayacu.

9) Está previsto iniciar próximamente los programas de licenciatura en gestión pública y liderazgo, así como en gestión de recursos naturales para el desarrollo sustentable.

4.4. Desarrollo social y organizacional

. Se encuentra organizada la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, cuerpo colegiado conformado con los representantes legalmente acreditados por cada una de las trece nacionalidades indígenas del país, con sujeción al art. 9 del acuerdo ministerial núm. 2.942 de 26 de octubre de 1999 y el acuerdo núm. 200, de 24 de octubre de 2001.

. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, se ha constituido en un espacio oculto, subvalorado. Sin embargo, trabaja con todas las nacionalidades, pueblos y organizaciones indígenas, y cuenta con importantes cuadros de profesionales y técnicos. Silenciosamente, ha aportado cuadros políticos y especialistas en diferentes espacios y sigue siendo la reserva de unidad del movimiento indígena en el país.

. En el ámbito político, la DINEIB, de forma directa o indirecta, ha cumplido con la promoción de cuadros que están asumiendo o que han asumido diferentes funciones de representación social, política e incluso económica. Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe no es sino la esencia donde las relaciones de poder y la práctica de la interculturalidad es la construcción de poder en las bases.

Problemas y dificultades

- 1) Uno de los principales problemas que afronta la DINEIB siguen siendo los ataques contra la institucionalidad provocados por algunos sectores que no compaginan la idea de desarrollar la gestión educativa con la participación activa de los pueblos y las nacionalidades.
- 2) Poca conciencia sobre la razón de la educación intercultural bilingüe en muchos líderes, dirigentes y actores sociales educativos, es decir, de su lengua y cultura y de la razón de existencia de las nacionalidades y pueblos, así como de su futura generación. Esto hace que la educación intercultural bilingüe no sea apropiada y priorizada debidamente.
- 3) El personal monolingüe con el que cuenta la educación intercultural bilingüe no apoya como se había esperado para el desarrollo de la segunda lengua.
- 4) La inmadurez del manejo técnico, administrativo y político de algunos líderes sociales, sobre todo para designar a las autoridades y administradores educativos a nivel nacional, provincial e institucional.
- 5) Limitada gestión institucional que no ha permitido la participación activa de todos los actores sociales en la toma de decisiones, en la consecución de recursos económicos y en la implementación de una verdadera política educativa intercultural bilingüe.
- 6) Débil práctica de la interculturalidad en los procesos educativos y en las relaciones familiares y sociales en todos los espacios o escenarios de la EIB,

puesto que se ha reducido tan sólo a la entrega de cargos burocráticos a personas de otra cultura.

Desafíos

El principal desafío es lograr que la educación intercultural bilingüe se convierta en la expresión de amor y convicción. Amor para llegar a las mentes y corazones de nuestros niños, niñas, jóvenes, señoritas y adultos; convicción para luchar con todo el alma, mente y corazón por lo que creemos, sentimos y hacemos.

Yupaychani

Muchas gracias

AUTORES

Matthias L. Abram.

Consultor en Educación Intercultural Bilingüe y profesor universitario de la Libre Universidad de Bolzano. Vive entre Quito y Bolzano, Italia
laurin2009@yahoo.com

Fidel Molina Luque.

Catedrático (CEU) de Sociología. *Facultat d'Educació de la Universitat de Lleida. Coordinador del GESEC (Grupo de Estudios, Sociedad, Educación y Cultura.*

molina@geosoc.udl.cat

Xavier Besalú Costa.

Profesor de Pedagogía de la *Universitat de Girona.*

xavier.besalu@udg.edu

Lucy Ann Trapnell.

Docente investigadora. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.

tsirapa@hotmail.com

Jesús José Lizama Quijano.

Investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Peninsular, México.

jlizama@ctmail.net

José Alberto Yuni.

Director Doctorado en Ciencias Humanas.

Investigador CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Universidad Nacional de Catamarca. Coordinador del GESEC (Grupo de Estudios, Sociedad, Educación y Cultura)

joseyuni@gmail.com

Elías Nazareno.

Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona - España,
Profesor Titular del Programa de Maestría en Desarrollo Regional de las
Facultades Alves Faria – Alfa, Brasil. Miembro del GESEC.

eliasna@hotmail.com.

Maria Pascuala Toledo.

Profesional Independiente sobre Areas de Educación, Género,
Diversidad Cultural y Lingüística, Educación Bilingüe Intercultural o EIB.

Actualmente Asesora Técnica del Viceministerio de Educación Bilingüe
e Intercultural del Ministerio de Educación de Guatemala, C. A.

maritolf1@yahoo.com, malinptf@hotmail.com,
mptoledo@mineduc.gob.gt

Mariano Morocho Morocho.

Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

Ecuador

marianopflgtz@yahoo.es

Títulos de la colección "Sud-Nord"

1. M. Farré / R. Allepuz (ed.)
Globalización y dependencia. Efectos de la mundialización sobre el desarrollo de los pueblos.
2. José Ramón Olarieta (ed.)
Agricultura campesina: otro modelo de desarrollo.
3. Jordi Domingo (ed.)
Les persones sense llar a Lleida.
4. Núria Camps Mirabet (ed.)
El derecho internacional ante las migraciones forzadas: refugiados, desplazados y otros migrantes involuntarios.
5. Anna Gené (ed.)
Educació i el Quart Món. Tan a prop i tan lluny.
6. Albert Roca Álvarez (ed.)
La revolución pendiente. El cambio político en el África negra.
7. Anna Marta Romeo / Lluís Roca Solanes.
Bastint ciutadans. Les entitats del "Tercer Sector" a Lleida.
8. Eusebi Fortuny i Capafons
Quan Déu cridava: revolució! L'Església catòlica en els processos revolucionaris del Salvador i Nicaragua (1960-2000).
9. A. Mata (coord.) / J. Domingo / R. Julià
Lògiques, paradoxes i oportunitats. La inserció sociolaboral de la població inmigrada a les terres de Lleida.
10. Joan Pallarés Gómez
Mujeres inmigrantes y trabajo sexual en Lleida.
11. N. Llevot / J. Garreta / C. Lapresta
Immigració i educació d'adults: dinàmiques d'integració i d'exclusió.
12. Antonio Blanc Altemir (ed.)
Europa Oriental: en la encrucijada entre la Unión Europea y la Federación Rusa

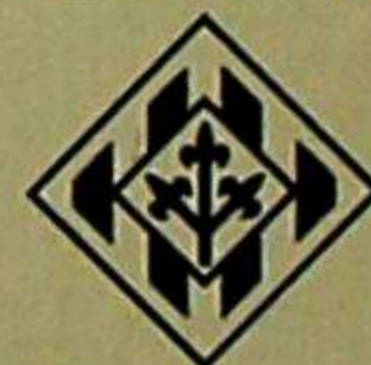


Cada grupo social y cultural consensúa unas determinadas estrategias y unas determinadas formas para expresarse. Las lenguas y las culturas en general, deben ser respetadas y alentadas en su uso y desarrollo. La diversidad ecológica, la diversidad de ecosistemas y la diversidad de culturas renuevan el milagro de la vida, y la vida en la "patria Tierra". En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) participa de alguna manera, de un marco más general que es la Educación Intercultural. Ésta es la voluntad no sólo del reconocimiento de la diversidad cultural, sino de su mantenimiento mejorándolo con un diálogo crítico y comunicativo.

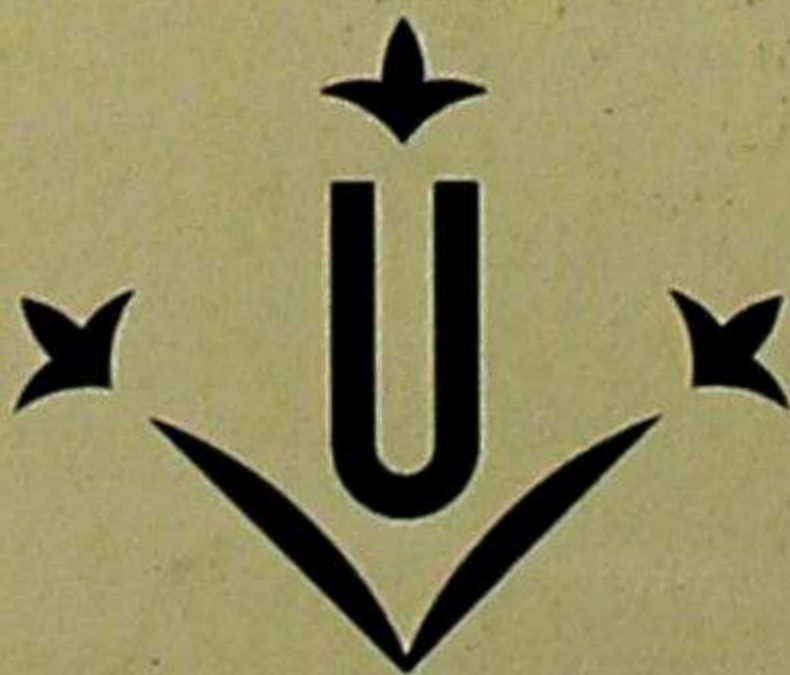
Los modelos de EIB han surgido de las luchas, demandas, posicionamientos, esfuerzos y trabajo de las comunidades étnicas, nacionales y lingüísticas en su larga batalla de reconocimiento, del derecho a la promoción y a la participación ciudadana, de la firme voluntad de reivindicación de la pervivencia de una lengua y por tanto de una cultura, y una cosmovisión o forma de pensar y entender el mundo.

deParís

LA PAERIA



Ajuntament de Lleida



Universitat de Lleida
Centre de Cooperació Internacional



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament

Generalitat
de Catalunya