

# **Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina**

Matthias L. Abram

Borrador preliminar

Este informe de trabajo se publica con el único objeto de contribuir al debate sobre un tema de importancia para los países de la región. Su publicación por este medio tiene como propósito generar comentarios y sugerencias de las personas interesadas en el tema. Este informe no ha pasado por un proceso riguroso de revisión ni ha sido estudiado por el Grupo Gerencial del Departamento de Desarrollo Sostenible. Por lo tanto, no representa la posición oficial del Banco Interamericano de Desarrollo. Los comentarios deben dirigirse a Carlos Viteri Gualinga, [carlosv@iadb.org](mailto:carlosv@iadb.org)

Washington, D.C.  
16 de febrero del 2004

## INDICE

RESUMEN EJECUTIVO	iv
I. EL ESTADO DEL ARTE DE LA EIB	1
II. VENTAJAS COMPARATIVAS Y COSTOS	14
III. LAS EXPERIENCIAS DEL BID	20
IV. ESTRATEGIAS Y RECOMENDACIONES	30
ANEXOS	36
BIBLIOGRAFIA	58

## SIGLAS

ADI	Áreas de Desarrollo Indígena
AID	Agencia Internacional de Desarrollo (EE.UU.)
BM	Banco Mundial
CEB	Centro de Educación Básica
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CONADI	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
FUNAI	<i>Fundacao Nacional do Indio</i>
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
<i>IWGIA</i>	<i>International Working Group on Indian Affairs</i>
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OEI	Organización de Educación Interamericana
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OREALC	Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PEMBI	Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural
PRONADE	Programa Nacional de Autonomía de la Educación
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Profesional

## RESUMEN EJECUTIVO

La Educación bilingüe intercultural, EIB o EBI<sup>1</sup>, ha ganado, en todos los países de América, importantes espacios en los últimos años. Desde sus principios, como ensayo modesto de parte de los misioneros, con folletos y abecedarios mimeografiados, hasta su modalidad oficial al interior de los sistemas educativos de los Estados, con maestros propios y currículum propio, ha sido un largo camino, afortunadamente bastante bien documentado. Este camino ha sido posible gracias a las luchas de las Organizaciones Indígenas; sin embargo, no hubiera sido viable sin el apoyo y la ayuda externa de las Agencias de Cooperación, de los Bancos Multilaterales y de las ONGs. Existe una red intensa de intercambios e información entre los programas, proyectos e iniciativas y, últimamente, entre las Organizaciones Indígenas.<sup>2</sup>

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio preconizan, como segunda prioridad, después de la lucha contra la pobreza extrema, el acceso a una educación básica de calidad para todos. La Cumbre de Dakar, 10 años después de Jomtien<sup>3</sup>, ha reiterado el derecho a una educación básica de 10 años para todos, a cumplirse entre 2015.

La Educación Bilingüe Intercultural se coloca al interior de estas metas, como uno de los factores que conducen a mayor equidad de acceso y a una mayor calidad de la educación para los pueblos indígenas del mundo.

El BID tiene, desde 1994, una mayor sensibilidad frente a los pueblos indígenas. El Plan de Acción para la Inclusión Social de 2001 incluye a los indígenas como uno de sus grupos meta. Actualmente el BID está desarrollando una Política sobre Pueblos Indígenas y definiendo simultáneamente un Marco Estratégico para el desarrollo de los Pueblos Indígenas, recogiendo los mandatos de las cumbres de Durban y Johannesburgo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros, para visibilizar más a los temas de los pueblos indígenas y apoyarles en un desarrollo con identidad.

### Cambio de óptica

En los países latinoamericanos, varios estudios<sup>4</sup> documentan un cambio en la percepción de los pueblos indígenas y de su bagaje cultural, por parte de las poblaciones no indígenas. Este 10% de todos los ciudadanos<sup>5</sup> del subcontinente que han logrado conservar sus tradiciones, su modo de vida, su sabiduría y su cosmovisión diferentes, son finalmente descubiertos como diversos y, esta vez la diferencia es vista como vabr para toda la sociedad nacional. Los gobiernos están reconociendo en

---

<sup>1</sup> Usamos aquí los dos términos Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de modo intercambiable, a pesar de que algunos autores quieren ver detrás de las siglas a dos procesos diferentes.

<sup>2</sup> Expresión máxima de esta interconexión son tal vez los Congresos de EIB que tomaron su inicio en Antigua Guatemala en 1995 y vienen celebrándose cada 2 años en países diferentes:

Noviembre 1996: Santa Cruz de la Sierra, Bolivia ( existe un resumen publicado); diciembre 1998, Quito, Ecuador; noviembre 2000, Asunción, Paraguay ( existe una Memoria exhaustiva, publicada en 2001) y agosto 2002, Lima, Perú. El próximo se tendrá en Chile.

Estos congresos, además de presentar el Estado del Arte de la EIB, permiten una intensa labor de coordinación y de consulta, entre los dirigentes cada vez más numerosos y entre los especialistas. Prácticamente todos los países latinoamericanos han participado en ellos.

<sup>3</sup> Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Educación, Jomtien, Tailandia, 1991; Dakar, Senegal, 2000.

<sup>4</sup> Véase la gran discusión de los últimos meses sobre Identidad, Ciudadanía y Etnicidad. Cito aquí sólo algunos estudios anteriores: Domo, Rivera, Almeyda, Parga: Etnia en el Ecuador: Situaciones y Análisis, CAAP, Quito, 1984; Javier Ponce: Y la madrugada les sorprendió en el poder, Planeta, Quito, 2000; Silvia G. Álvarez: Etnicidades en la Costa Ecuatoriana, Abya Yala, Quito, 2002; Rodrigo Montoya y Luis Enrique López, editores: Quiénes Somos? El tema de la Identidad en el Altiplano, Lima, 1988.

<sup>5</sup> Ver más abajo la estadística de población indígena en los países de Latinoamérica. Vale observar, sin embargo, que las estadísticas de pertinencia étnica adolecen todavía de sesgos considerables que en parte tienen que ver con la autoestima de los encuestados y el prestigio (o desprestigio) social de pertenecer a un pueblo aborigen.

forma creciente la necesidad de dar espacio a los idiomas indígenas, a reconocerlos por primera vez y a rescatarlos del rincón folklórico-vernáculo. Hay una coyuntura muy favorable para la EBI. Cada pueblo y cada Estado la maneja de modo diferente. No faltan quienes ven en la EBI el caballo de Troya para la destrucción terminal de las lenguas y culturas indígenas. Pero la mayoría de los Gobiernos ha entendido que la Educación Bilingüe puede ser una alternativa interesante para los pueblos indígenas americanos y que invertir en ella produce avances de calidad y de equidad en los sistemas educativos nacionales.

### **Reforma educativa**

Hoy en día existe evidencia de que el modelo clásico de educación básica rural, propuesto por los Estados, es inadecuado y poco eficiente. La construcción de un sistema educativo alrededor del alumno monocultural y monolingüe responde a un supuesto erróneo de homogeneidad de credo, cultura y lengua, postulada por los Estados nacionales del siglo XIX. Desde hace ya varias décadas se discute la ineptitud del modelo, incapaz de fomentar a cada uno de los alumnos conforme a su tiempo, a sus intereses, a su inteligencia y a sus potencialidades, a su cultura y a su lengua (currículo abierto).

Esta es la desventaja enorme con que la EBI se ve confrontada: está realizándose en el contexto de una escuela rural pobre de ideas y que sigue, muchas veces, caminos pedagógicos que no llevan a los resultados programados por las grandes Reformas.

Por lo tanto se precisa una política educativa que reinvente a la escuela y construya un modelo más conforme a las exigencias de las comunidades, a la cultura local, a los tiempos que corren y a las posibilidades de los niños y niñas. La EBI puede contribuir para su éxito.

### **Una política intercultural**

Reconociendo finalmente a su realidad, las naciones latinoamericanas se conciben hoy en día como multiculturales, albergando en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas. La Interculturalidad sin embargo es un paso más: es la interacción y la convivencia de las varias culturas y de sus portadores como iguales, con iguales derechos e iguales oportunidades.

La visión inherente a la EBI implica una sociedad de interacción, donde el bilingüismo a la larga no es de una vía y donde las poblaciones educativas se mezclan en el proceso de un lento difundirse del bilingüismo y biculturalismo en la sociedad.

Casi todos los países reconocen, desde el último decenio, en sus cartas constitucionales los derechos específicos de los pueblos indígenas respecto a sus lenguas, a su cultura y por ende a su educación. Difícilmente empero habrá interculturalidad entre iguales, si los indígenas no acceden a todos los derechos ciudadanos de igual manera. Esto comporta una política mirada de formación de líderes, de preparación de profesionales y de expertos en los temas culturales, apoyados por una actividad de investigación de las culturas mismas, de su historia, de su memoria y de sus saberes. Estos saberes deben ser cualificados, sistematizados y accesibles al uso de los educadores, de los estudiantes y del público en general.

Pero necesitan también poder compararse y medirse con los saberes de los otros, con la ciencia occidental y las tradiciones de la sociedad mestiza. Para eso hay que crear espacios compartidos para posibilitar el diálogo intercultural. Y conviene enfatizar el papel de la enseñanza de una Historia reescrita, despojada de la visión única de la sociedad dominante, contada e interpretada en función de un acercamiento de los variados actores y en pos de la búsqueda de un futuro común.

La EIB tiene ventajas comparativas (Capítulo II) frente a la tradicional escuela castellana para niños indígenas. Reduce la repitencia, nivela la diferencia de género, refuerza la autoestima, fortalece la identidad y prepara para la convivencia en una sociedad en paz.

Las lecciones aprendidas enseñan la importancia de una muy temprana participación y protagonismo de las Organizaciones Indígenas, de la necesidad de manejar varios modelos simultáneos, de propulsar reformas en los sistemas nacionales para descentralizarlos y hacerlos interculturales, de apoyar al bilingüismo social y a la oficialización regional de las lenguas indígenas, etc.

El BID dispone de pocas experiencias (Capítulo III) hechas con proyectos de educación que incluyen segmentos de EIB. Se podría afirmar que hasta la Octava Reposición no se ha interesado mucho en educación indígena ni en educación intercultural y esto, mientras otras Agencias de Cooperación estaban haciendo y publicando experiencias importantes en este sector. Desde esta fecha (1994) sin embargo, los pueblos indígenas son aceptados como actores de su propio desarrollo y el BID quiere darles más protagonismo y más visibilidad, para apoyar su desarrollo con identidad. Colocando las pocas<sup>6</sup> experiencias del BID en el contexto de los países y de sus sistemas educativos, se comprende que estas experiencias han sido positivas y han generado, en los últimos años, una programación mucho más sensible frente a la educación indígena. Agregadas a las experiencias de otros Actores de la Cooperación, pueden ser interpretadas como justificación para una política de generalización de la EBI para todos los pueblos indígenas de América. Justificación que se suma al reconocimiento, por parte de las Constituciones y Leyes de Educación, hoy prácticamente universal, del derecho de los pueblos indígenas a tener educación básica en su propio idioma, basada en su cultura tradicional y con autonomía o participación decisiva propia.

Resumiendo los argumentos en pro y en contra y discutiendo sus alcances, se sugiere en las Recomendaciones (Capítulo IV) dirigidas al BID, una política de EIB para todos los pueblos indígenas, la introducción de ejes de interculturalidad para todos los sistemas educativos, el apoyo a la formación inicial y a la capacitación de maestros bilingües, el apoyo a políticas de descentralización y de empoderamiento de las organizaciones comunitarias, la priorización de una escuela altamente práctica, orientada al trabajo y al aprendizaje de habilidades (*skills*) multiformes.

Otras recomendaciones se refieren al desarrollo de la EIB y sugieren el apoyo a las Universidades Indígenas, a las investigaciones y a políticas de mejoramiento de la calidad, como la colocación de los mejores maestros en los primeros grados.

Los Anexos presentan el estado del arte en los países de América Latina, comentan brevemente el bilingüismo en Europa y ofrecen un Glosario y una Bibliografía.

---

<sup>6</sup> Pocas en relación a los muchos proyectos en el sector Educación. Ver la discusión de estas experiencias en el cap. III.

## I. EL ESTADO DEL ARTE DE LA EIB

### 1. Una nota sobre la historia

La educación bilingüe empezó en un contexto ideológico de integración y asimilación. Muchos Estados desarrollaron programas para acabar con el aislamiento de los pueblos indígenas y para integrarlos a las sociedades nacionales y al mercado laboral. Surgieron los primeros programas. Se usó el idioma materno para la alfabetización de los niños, se trabajó con textos simplemente traducidos del castellano y se buscó una rápida transición a la cultura e idioma dominantes. Este modelo se denomina por lo tanto Bilingüismo de transición<sup>7</sup>, visto que el idioma propio es usado para llegar más rápidamente al idioma dominante. Los maestros estaban convencidos de la superioridad de la cultura occidental y del idioma español y esa superioridad se reflejaba en la interiorización sutil de un complejo de inferioridad cultural por parte de los niños y jóvenes indígenas. Hablar el castellano, además de ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, se volvió al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma.

Esta fase de la EB fue implementada principalmente por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)<sup>7</sup>, por iglesias, comunidades y ONGs. Pocos eran los programas oficiales, pero existieron. El PRONEBI del Ministerio de Educación de Guatemala empezó así y en Bolivia fue éste el propósito explícito de la escuela rural, antes de la Reforma (cfr. Howard-Malverde, 1995).

Estas experiencias de asimilación y homogeneización crearon también la fuerza para superarlas. Con el fortalecimiento organizativo de los pueblos indígenas en muchos países latinoamericanos, con la atención que obtuvieron los indígenas en 1992 con el premio Nobel para la líder indígena Rigoberta Menchú, y por las luchas llevadas a cabo en algunos países, los pueblos indígenas empezaron a ver en la EB una de sus principales reivindicaciones, entendida como una posibilidad de acceder a la educación e instrucción en general, pero también como una estrategia para no perder la tradición, la lengua, la cultura propias. Los padres de familia se habían dado cuenta de la necesidad de que las nuevas generaciones conozcan los saberes exógenos como factores de nuevas fortalezas en un tiempo de creciente crisis y que ellos mismos ya no eran capaces de transmitir todo el acervo cultural ancestral y empezaban a ver en la escuela un posible aliado en esta tarea.

Algunos gobiernos<sup>8</sup> acogieron el reto: entendieron y aceptaron estas reivindicaciones. La EB pasó a una segunda fase; se empezó a hablar de un modelo de *educación bilingüe de mantenimiento*. Como muchas lenguas americanas llevan quinientos años de contacto y conflicto<sup>9</sup> con el castellano, se habla también de *desarrollo (de las lenguas)*.

Desde el inicio de esta segunda fase el modelo enfatizó, además del bilingüismo, la *interculturalidad*: los pueblos indígenas habían entendido claramente que la EB no podía ser causa sólo de ellos, era menester de involucrar a los sistemas como tales, toda una nación de estudiantes y alumnos, para poder acercarse, conocerse, convivir en paz e igualdad. La dimensión de *interculturalidad* está creciendo desde entonces a esta parte, sigue el afán de describirla, fijarla conceptualmente y de desarrollar momentos y espacios para vivirla. Se empezaron Reformas Curriculares, se empezó a rescatar y a sistematizar los saberes ancestrales y a integrarlos al currículo y, se investigó los modos

---

<sup>7</sup> *Summer Institut for Linguistics, Wicliff Bible Translators*. El poderoso ILV mantenía estrechas relaciones con los Ministerios de Educación, llegando a veces a disponer de influencias poderosas (en Lima y en Guatemala ocupaba pisos enteros en los Ministerios de Educación). En la década de los 80 hubo acciones y movimientos para expulsar al ILV de varios países; se logró la expulsión oficial, entre otros países, de Colombia y del Ecuador (1980). Ver el número monográfico sobre el ILV en Colombia, *Boletín de Antropología*, Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. IV, Número 15, 1976 y María Albán Estrada y Juan Pablo Muñoz, *Con Dios todo se puede, La invasión de las Sectas al Ecuador*, Quito, Planeta, 1987.

<sup>8</sup> Perú en 1976 (Puno), Guatemala en 1984 (PRONEBI), Ecuador en 1985 (Proyecto EBI), etc.

<sup>9</sup> La expresión es de Uriel Weinreich: *Languages in Contact* New York, 1953.

propios de las culturas de transmitir los saberes y los conocimientos y de crear, en la joven generación, aceptación de la tradición y de los valores implícitos.

Este modelo supone que las lenguas indígenas, y no sólo las que han logrado estado de lenguas interregionales, como el náhuatl, el k'iché o el quechua, sino todas, estén en grado de servir como lenguas de enseñanza y que las culturas de proveniencia puedan ser universos de aprendizaje al lado de la llamada cultura occidental. Visión esta que implica un reto enorme: sistematizar, en los libros de texto y en la capacitación y formación inicial de los maestros, los saberes, los conocimientos y las tradiciones de los pueblos indígenas para poderlos transmitir y enseñar. Y no enseñar como corolarios folklóricos de los contenidos del currículo tradicional, sino como saberes de propio derecho y expresión de una cosmovisión diferente.

A pesar de que la EBI en muy contados casos haya logrado superar el umbral de la escuela primaria, este modelo no quiere agotarse allí. Es una visión de una educación más amplia, en el sentido de Jomtien<sup>10</sup>: es una educación para toda la vida. El próximo paso es extender la EBI a la educación básica (de 10 años de escolaridad). En la educación de adultos, en alfabetización y postalfabetización, la EBI ya tiene presencia desde muchos años.

## **2. La EBI en el contexto de las reformas**

Las Reformas educativas de la década pasada, dedicadas al mejoramiento de la educación, han incluido la EBI de modo muy diferenciado. Mientras que en los países con alta presencia indígena y organizaciones indígenas fuertes la Educación Bilingüe logró establecerse como una parte importante del sistema y con relativa autonomía, otros países simplemente la trataron como una de las diferentes modalidades de la enseñanza, sin atribuirle mayor peso. En Guatemala, Bolivia y Ecuador se convirtió en la parte más dinámica del sistema educativo, introduciendo innovaciones didácticas y metodológicas, abriendo nuevos caminos en la formación inicial de los maestros y siguiendo un currículo orientado a los aprendizajes prácticos.

Las innovaciones que tienen más impacto e influyen también en los sistemas nacionales, son las siguientes:

- El papel preponderante de la comunidad y de sus saberes, lo que lleva a un currículo más pertinente y tiene fuertes influencias en la dinamización de la comunidad misma;
- El creciente rol atribuido a las Comunidades Lingüísticas en la administración de la educación, preludio a una descentralización y/o autonomía real regional o local;
- La adopción de nuevas didácticas y trabajos de aula más conformes a una Pedagogía de Reforma, apoyada por el desarrollo de nuevos materiales y un enfoque eminentemente práctico; y
- La introducción de un enfoque de interculturalidad, con la presencia de más de un idioma, más de una cultura y por ende la posibilidad del niño/niña de adquirir elementos de metalenguaje y de nociones para posicionarse mejor en una sociedad multicultural.

Varios estudios documentan el mejoramiento del acceso, la retención creciente y la permanencia prolongada de las niñas indígenas en la escuela rural EBI. Estos logros han motivado a casi todos los países a tratar de establecer la EBI como modelo preferido para los pueblos indígenas. Sigue habiendo problemas: las experiencias de los programas y proyectos no se difunden en todas partes y muchas veces las lecciones aprendidas por un programa no son tomadas en cuenta en la formulación de otro. Las Organizaciones indígenas no tienen peso político e influencia igual en todos los países y en las burocracias educativas la presencia de profesionales indígenas capaces de formular e implementar programas pertinentes, es todavía modesta. La tendencia sin embargo va a un aumento sorprendente de programas y proyectos EBI, y los casos de Chile y Colombia parecen marcar el paso hacia una política de creciente autonomía educativa para los pueblos indígenas.

---

<sup>10</sup> La Cumbre de Naciones Unidas sobre Educación en Jomtien (1991) había proclamado el derecho a la 'Educación para todos' y había definido la Educación como 'proceso para toda la vida' (*life long learning*).



### 3. La base legal y jurídica

Casi todos los Estados latinoamericanos han integrado a sus Constituciones el reconocimiento de los pueblos indígenas y de sus respectivas culturas y han enfatizado su derecho a la educación en sus propias lenguas. Siguen aquí los ejemplos de algunos países con poblaciones indígenas significantes, como lo son México (14%), Guatemala (66%) y Ecuador (43%)<sup>11</sup>.

La Constitución de 1917 de **México**, el país con más experiencia en la educación indígena, reconoce la composición pluricultural del país: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado” (cap. I, art. 1,2 y 4).

**Guatemala** reconoce en su Constitución de 1986 las culturas mayas como parte del patrimonio y se refiere expresamente a la educación de los indígenas como a un sistema educativo y de 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.*” (cap. II, Derechos Sociales, sección cuarta, Educación, art. 76).

En **Ecuador**, la Constitución de 1983 reconoce el uso de las lenguas indígenas para la educación en aquellos espacios territoriales donde existe una mayoría indígena y reconoce, por tanto, la existencia de la EBI. En noviembre de 1988 se creó la *Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, DINEIIB*, que asumió la planificación de esta modalidad en todos los niveles educativos y en todo el espacio nacional en que hubiese presencia indígena, hecho que se corroboró mediante el Decreto ejecutivo 203 de 15 de noviembre de 1988.

Para conocer la otra parte, la voz y las declaraciones de los mismos pueblos indígenas, nos remitiremos a tres colecciones:

- Una que reúne plataformas, declaraciones y acuerdos finales de cumbres y encuentros alrededor de los 500 años y que se titula: *Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, La cuestión étnica, 500 años después.*<sup>12</sup>
- La otra está organizada como un ‘reader’ y reúne textos importantes de líderes indígenas acerca de varios temas: *The Indigenous Voice, Visions & Realities.*<sup>13</sup>
- La tercera se titula: *Documentos indios. Declaraciones y Pronunciamientos.*<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Véase la excelente sinopsis de Cletus Gregor Barié: *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. 2ª edición actualizada y aumentada, Instituto Indigenista Interamericano, Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos indígenas (México) y Abya Yala, Quito, La Paz, 2003.

Un proyecto del BID, llevado a cabo por la Unidad de Pueblos Indígenas, consiste en la recopilación del aparato legal que se refiere a los pueblos indígenas de América. Las variables trabajadas que interesan aquí, además de Educación, son Diversidad cultural, Idiomas, Identidad, Participación, Autonomía, etc. [www.iadb.org/sds/ind/lev/index2.cfm](http://www.iadb.org/sds/ind/lev/index2.cfm)

En los últimos años ha tomado más importancia la revista catalana ‘Lengua y Dret’, editada en Barcelona y única en el campo de las minorías étnicas y de sus derechos. Es indispensable como instrumento para ahondar el estudio de los derechos lingüísticos de las minorías y de las Autonomías regionales.

En 1996 el CIEMEN de Barcelona preparó el ‘Proyecto de Declaración universal de los Derechos Lingüísticos’, a consultarse en [www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm](http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm)

Sobre los derechos lingüísticos en educación, escriben T. Fleiner, J.H. Nelde, P.G. Turi, *Droit et langue(s) d’enseignement. Law and language(s) of Education*. Bale, Genève, Munich, 2001.

Ruth Moya, en un artículo para la Revista Iberoamericana de Educación No.17, ha hecho una recopilación de la legislación en materia de educación indígena, para la mayoría de los países del subcontinente. [www.campus-oei.org/revista/](http://www.campus-oei.org/revista/)

En vez de repetir los párrafos de las leyes respectivas, se remite a los trabajos citados.

<sup>12</sup> INCEP, *Temas y Documentos de Debate* No. 5-6, 1993, Guatemala, 1993.

<sup>13</sup> 2 vol., editado por Roger Moody, IWGIA, Copenhagen, 1988.

<sup>14</sup> Juncosa, José, compilador. Ediciones Abya Yala, Quito, 1991.

## Población indígena en América Latina

Población		Población nacional	Población indígena	%
Más del 40%	1. Bolivia	7.960	5.652	71
	2. Guatemala	10.801	7.129	66
	3. Perú	24.797	11.655	47
	4. Ecuador	12.175	5.235	43
	<b>Subtotal</b>	<b>55.733</b>	<b>29.671</b>	<b>53</b>
De 5 a 20%	5. Belice	230	44	19
	6. Honduras	6.147	922	15
	7. México	95.831	13.416	14
	8. Chile	14.824	1.186	8
	9. El Salvador	6.032	422	7
	10. Guyana	850	51	6
	11. Panamá	2.200	132	6
	12. Surinam	414	25	6
	13. Nicaragua	4.807	240	5
	<b>Subtotal</b>	<b>131.335</b>	<b>16.438</b>	<b>13</b>
	14. Guyana Francesa	100	4	4
	15. Paraguay	5.222	157	3
	16. Colombia	40.803	816	2
	17. Venezuela	23.242	465	2
	18. Costa Rica	3.841	38	1
	19. Islas del Caribe	8.406	162	2
	20. Argentina	36.123	361	1
Menos del 1%	<b>Subtotal</b>	<b>117.737</b>	<b>2.003</b>	<b>2</b>
	21. Brasil	165.851	332	0
	22. Uruguay	3.289	1	0
	<b>Subtotal</b>	<b>169.140</b>	<b>333</b>	<b>0</b>
	<b>Total</b>	<b>473.945</b>	<b>48.445</b>	<b>10</b>

Fuente: IPES, 1999; Jordán Pando, 1990; América Indígena, vol. LIII, No.4, octubre-diciembre 1993.

### 4. Resumen de los argumentos en pro y en contra de la EBI

*Los argumentos en contra más escuchados son los siguientes:*<sup>15</sup>

*Es volver al pasado, las lenguas indígenas no tienen futuro, hay que aprender inglés*

La lengua es el eje de la cultura y de la identidad de un pueblo: sin la lengua materna los niños no consiguen un desarrollo armónico y no progresan en los estudios.

La EIB lengua indígena/castellano no excluye el aprendizaje de un tercer idioma, al contrario, niños bilingües aprenden más rápido y mejor una tercera lengua.

*Las lenguas indígenas no están en grado de transmitir los contenidos modernos*

<sup>15</sup> Los comentamos brevemente, pero la argumentación más extensa se encuentra en los párrafos del capítulo II.

La mayoría no tiene problemas: todas las lenguas crecen, se adaptan, crean nuevos conceptos y nuevo léxico desde su cosmovisión; son procesos que se dan en todo el mundo y que las lenguas dominantes también han vivido. Hay que seguir un mínimo de reglas y producir consensos para no terminar en el caos: las lenguas habladas se desarrollan.<sup>16</sup>

*Hay demasiados dialectos<sup>17</sup>*

Cada lengua es un sistema de comunicación e interpretación del mundo y constituye una riqueza en el acervo cultural de la humanidad. Conservar y desarrollar lo propio no impide el aprendizaje de lenguas francas y lenguas de comunicación globales. Si estamos convencidos de la necesidad de una educación pertinente, el ambiente, el vivir social, el modo de producción están íntimamente ligados a la cultura y por ende a la lengua.

*El fomento de tantas lenguas indígenas  
produce una fragmentación de la Unidad Nacional*

Estamos en camino de entender a la diversidad como riqueza y parece evidente, en todos los países, que la Unidad Nacional se construye como suma de las diferencias y de las diversidades, es más, la Unidad Nacional solo es comprensible como fruto de las diversidades étnicas, lingüísticas y culturales.

*Ya conocemos lo nuestro, queremos que nuestros hijos  
aprendan el castellano y la cultura universal*

Esta reserva, pronunciada muchas veces por los padres de familia, no ve ni toma en cuenta una parte esencial de toda educación: el conocimiento profundo y la apropiación consciente de lo propio. Todos aprendemos durante los 12/13 años de primaria y secundaria nuestra lengua y nuestra cultura, en todas partes. Es la base de los aprendizajes y del enraizamiento de la persona en su sociedad.

Lastimosamente la EIB llega a la población rural muchas veces como alternativa al aprendizaje del castellano; preocupados, los campesinos se oponen a la EIB. No saben que los alumnos de la EIB aprenden mejor el castellano que sus pares en las escuelas puramente castellanas. Pero esta duda se despeja rápidamente, cuando los niños pasan a segundo y tercer grado y empiezan a hablar el segundo idioma.

*Cuesta demasiado: hay que producir textos,  
formar a maestros, hacer todo de nuevo.*

La inversión inicial por alumno puede ser considerable, sobre todo si se trata de pueblos numéricamente pequeños.<sup>18</sup> Una vez superada la fase de reforma, los costos son los del sistema en general. Además es costo eficiente porque se gana mucho en retención, en equidad y en autoestima.

---

<sup>16</sup> Los Ulwa de Honduras tienen una Casa de la Lengua y una comisión encargada de los neologismos que se publican en un día de mercado y son objeto de discusión pública. La Academia de Lenguas Mayas en Guatemala tiene también el papel de organizar la creación de los neologismos.

<sup>17</sup> La gente mestiza usa muchas veces la palabra 'dialecto' para designar a las lenguas indígenas, visto que en la percepción popular esta palabra indica menos prestigio.

En Guatemala, con sus 21 lenguas mayas, se puede notar también una crítica a la proliferación de lenguas que bajo cierta interpretación lingüística pueden ser vistas como dialectos de lenguas definidas. En este caso la discusión adquiere a veces dimensiones que rebasan la mera cuestión lingüística y tienen que ver con la autoafirmación y la reivindicación de un pueblo, una región, una provincia.

<sup>18</sup> El currículo pertinente supone que se formulen los contenidos basados en la propia cultura; hay que producir los libros en la lengua y hay que formar a los maestros también en la lengua, lo que implica costos altos. Si el universo de alumnos es reducido, la inversión pro alumno es más alta de lo 'normal'. Los costos del desarrollo de los materiales son casi los mismos para 100.000 alumnos kichwahablantes como para 500 alumnos ulwa.

*Los argumentos a favor los podemos sintetizar como sigue:*

*La EIB fortalece la identidad cultural de los niños, aumenta su autoestima y es así una base mejor para todos los aprendizajes*

En educación se necesita partir de lo propio para aprender lo ajeno. Más se conoce la propia lengua (y cultura), más rápido se podrá hacer la transferencia a la segunda (y la tercera).

*Los niños indígenas que reciben EIB aprenden mejor el castellano que sus pares en escuelas castellanas con maestros de habla castellana. (Rockwell et alii, 1989)*

*Las escuelas de EIB dejan entrever una tendencia de nivelación de las clásicas diferencias de escolaridad, repitencia y deserción entre niños y niñas; hay una mayor retención de las niñas.*

*Hay indicios serios de que los niños en EIB obtienen resultados mejores que sus pares en escuelas castellanas, en materias de fuerte componente verbalizador, como matemática y lenguas ( Rockwell, op. cit.).*

*Siendo una educación pertinente por excelencia, aumenta la eficiencia de la inversión global, enseñando cosas prácticas y negociables localmente.*

*La EIB promueve la participación de la comunidad y coloca a la escuela al centro de ella.*

Fortalece la identidad cultural de la comunidad y promueve los derechos de los pueblos indígenas. Es un paso en el proceso de transición desde los iguales derechos a las iguales oportunidades.

#### **Niños indígenas en escuelas castellanas**

Alta repitencia, temprana deserción  
Las niñas desertan más temprano  
Baja autoestima, identidad frágil  
Poca participación de la comunidad  
Modesto aprendizaje del castellano  
Analfabetismo secundario (deserción)

#### **en escuelas bilingües<sup>19</sup>**

Mayor retención  
Las niñas se quedan más años  
Alta autoestima, identidad fortalecida  
Activa participación de la comunidad  
Mejor aprendizaje del castellano  
Alto porcentaje sigue en secundaria

### **5. Los modelos de la EIB**

Cuando se habla de la educación de los pueblos indígenas de América, casi siempre se habla de pueblos dominados, de minorías étnicas subordinadas y de lenguas de menor prestigio, casi siempre reducidas al estado de lenguas vernáculas. La escuela tiene como mandato formar a ciudadanos de igual derecho y por ende de promover la igualdad de todos; sin embargo la EIB se ve confrontada con las distancias culturales, que se traducen en desigualdades y muy pronto en discriminación. El racismo intrínseco a los conceptos de sociedad, de cultura y de educación vigentes debe ser identificado, denunciado y erradicado. Es obvio que la escuela sola no puede resolver esta tarea.

Hay que preguntar, si la escuela rural en zonas indígenas, en su forma tradicional, es parte de un diálogo intercultural entre indígenas y no indígenas en el continente. Obviamente no existen 'los indígenas' como tales en una sola categoría. Hay varios conceptos y variadas expectativas. Desde la aceptación de la escuela tradicional como puerta de entrada para la otra sociedad, hasta las reivindicaciones indígenas de tener una escuela propia, en plena autonomía y gestada por gente propia, hay una vasta gama de modelos, ensayos y experimentos.

---

<sup>19</sup> Ver la argumentación respectiva en el capítulo II.

Toda escuela indígena sin embargo, sea pública o privada, comunitaria o urbana, tiene dos tareas:

- Afianzar al niño/joven en su cultura de procedencia, dotándole de instrumentos críticos para poder apropiarse de sus valores y de sus sabidurías con juicio y construir su propia identidad al interior de su pueblo; e
- Introducirle a la otra cultura, sus valores y presupuestos, sus saberes y conocimientos, preparándole a una existencia como ciudadano en una sociedad intercultural, capaz de relacionarse, de igual a igual, con los demás ciudadanos.

Los valores y contenidos interculturales de la EIB deberían impedir que la educación así definida produzca nuevos mestizos culturales. Lo que se busca es que forme ciudadanos capaces de desenvolverse en escenarios culturales y lingüísticos diversos, sin aculturación ni pérdida de su identidad originaria.

El diálogo intercultural entre indígenas y no indígenas acerca de la educación recién ha empezado. El objetivo es llegar a un modelo más cercano a la cosmovisión indígena, donde educación sea un proceso para todos los miembros de la comunidad y la escuela tradicional, hoy reservada a los niños y abierta sólo en las mañanas, se convierta en un centro de servicios educativos para todos, con un fuerte sesgo horizontal, donde los ancianos instruyan y aconsejen a los jóvenes, donde los adolescentes se ocupen de los párvulos y donde todos aprendan y todos enseñen a la vez. Los maestros se convertirían en facilitadores y guías para orientar a los procesos. Todos tendrían sus espacios, habría momentos de trabajo y aprendizaje por grupos y momentos de aprendizaje colectivo. Y los aprendizajes irían desde los contenidos de las materias tradicionales a todo el universo de temas, contenidos y problemas que preocupan y llenan la vida de una comunidad.

Es así que se empieza a construir una nueva sociedad democrática y equitativa, invitando a los alumnos y adolescentes a asumir una ciudadanía conciente y activa e invitando a los ancianos a transmitir lo mejor de sus experiencias y la sabiduría de sus ancestros.

### *La educación bilingüe*

Trabaja con las dos lenguas. Pone el énfasis en el lenguaje y no en el método ni en el currículo que sigue siendo el establecido en el sistema, sin apoyarse en la otra cultura. Trabaja con traducciones y no está muy interesada en hacer vivir a la cultura que está implícita en la lengua. El prestigio de la lengua y cultura oficial y dominante no se cuestiona.

Hay dos modalidades: *de transición* y *de mantenimiento*. Una forma muy usada en el pasado es la escuela bilingüe *de transición*: usa la lengua *vernácula* para la alfabetización primaria y busca llevar a los niños indígenas lo más pronto posible al conocimiento, dominio y uso de la cultura y lengua oficiales.

Este modelo es bilingüe por razones de eficiencia: la lengua materna sirve de medio y de instrumento para llegar al idioma oficial. No se enseña la lengua indígena, se la usa como vehículo para transmitir contenidos, hasta que todos los niños tengan un conocimiento satisfactorio de la lengua oficial. Llegado ese punto, la lengua materna es abandonada.

La EB *de mantenimiento* trabaja en las dos lenguas y las mantiene durante toda la educación básica. Sigue el currículo oficial y toma los contenidos de la cultura dominante. Sin embargo tiende, por su propia dinámica, a convertirse en EBI, en la medida en la cual los alumnos, llevados por el idioma propio y sus mensajes culturales implícitos, tratan de acercarse más a los contenidos de su cultura.

### *La educación bilingüe intercultural*

Busca producir y usar un currículo en el cual las dos lenguas y las dos culturas, en un diálogo entre ellas, lleguen a un equilibrio respaldado por la realidad social. El niño/niña usa los dos códigos

lingüísticos y culturales. Cada situación regional o local precisa de su proceso específico para llevar a los niños a este equilibrio.

Por la posición más débil de la lengua indígena, este proceso educativo debe estar respaldado por una 'discriminación positiva', en el sentido de un fuerte apoyo al desarrollo de la lengua materna de los niños.

En este modelo la lengua indígena materna es vista como un tesoro, es enseñada en su riqueza y es a la vez usada como lengua de enseñanza para otras materias, como historia, ciencias de la vida u otras. La otra cultura aporta sus contenidos y el currículo trata de transmitir al niño/niña los saberes, las interpretaciones y los conocimientos de las dos culturas.

Este modelo es el más pertinente a las expectativas y a las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Concilia dos cosas fundamentales: una educación que no excluye lo propio manteniendo la lengua materna y enseña lo otro, la otra cultura y la otra lengua.

### *La educación indígena o endógena*

Llámesese así la educación para niños indígenas, organizada por las mismas comunidades. Tiene varias almas y varios nombres, de Escuela Maya en Guatemala hasta Educación aborigen en Argentina. Normalmente es educación privada, organizada y financiada por las comunidades y las Organizaciones Indígenas.<sup>20</sup> Pueden existir convenios con el Estado para remunerar a los promotores/maestros.

Los ancianos, los sabios y los líderes tienen un papel preponderante. Es el esfuerzo de organizar una educación conforme a la cosmovisión y a la tradición cultural indígena. Pone de relieve la espiritualidad y los valores tradicionales, da mucha importancia al idioma y a los saberes tradicionales y mantiene vínculos fuertes con el medio ecológico.

Este modelo ha sido creado, en sus variadas formas, por dos razones:

- para organizar escuelas donde la educación del Estado todavía no había llegado, y
- para detener el impacto alienante que tenía y todavía tiene la educación rural castellano hablante en muchas regiones indígenas.

Funciona con maestros propios, seleccionados en la comunidad y a veces capacitados por agentes externos. Invierte mucha energía en la formulación de un currículo propio, partiendo de los saberes y conocimientos ancestrales. Estos muchas veces son investigados por los mismos alumnos. Depende mucho del grado de la autonomía y de la organización de la comunidad y del pueblo que la mantiene.

En algunos casos este modelo lleva hasta la universidad (Brasil), en otros está llegando a cubrir la educación básica. Ha tenido y tiene un papel fundamental en el proceso vivido por los pueblos indígenas de organizarse y posicionarse frente a la sociedad mestiza.

### *La etnoeducación*

Tiene dos acepciones: una semántica de la etnoeducación subraya, que cada cultura tiene sus mecanismos de transmitir el acervo cultural necesario para no extinguirse; para enseñar los valores y suscitar, en la nueva generación, los comportamientos y las costumbres conformes a estos valores. Y cada nueva generación tiene la obligación y la libertad de adaptar estas enseñanzas y de inventarse su cultura de nuevo, interpretándola bajo las coordenadas de su propio tiempo.

---

<sup>20</sup> Con la generalización de la EBI y con el protagonismo creciente de jóvenes indígenas en su implementación, las escuelas indígenas autónomas, creadas principalmente por la ausencia de educación en regiones indígenas, tienden a desaparecer. Se quedan las otras, expresamente creadas como alternativa frente a la educación rural del Estado.

La otra se acerca mucho al modelo de EBI, pero con un protagonismo y una autonomía más pronunciados de la parte indígena. En los años 90 en Colombia las quejas frente a las escuelas del Estado aumentaron y los líderes indígenas plantean la necesidad de una educación propia, fundamentada en conceptos filosóficos indígenas. “..la etnoeducación acogió un movimiento cultural y pedagógico, representado por organizaciones indígenas y académicas comprometidas con los grupos, que pretendió responder lo mejor posible a la realidad culturalmente plural de las aulas indígenas, desbordando los límites de la educación puramente normatizada y formal”.<sup>21</sup>

### *La educación multicultural*

Parte del principio que todos los hombres/mujeres son iguales, que no se puede ni debe establecer una jerarquía entre las culturas. Se acentúa lo común, sin ocultar lo diferente; es más, a veces se resalta el reconocimiento de las diferencias, sin que esto lleve a una interacción dinámica. Igualdad para vivir, diversidad para convivir se gritaba 1992 en Barcelona contra el racismo.<sup>22</sup>

Esta tematización de las diferencias sin embargo corre peligro de resultar en una descripción de distancias y muy pronto de desigualdades. Este modelo quiere ver a las variadas culturas como coexistentes pacíficamente. El niño aprende varias culturas y, en lo posible, varias lenguas. Aprende también a moverse en estos escenarios multiculturales y antes de reforzar demasiado su propia identidad y procedencia, entiende que es un sujeto cultural entre muchos otros, buscando las coincidencias desde las diferencias.

Este modelo está pensado más bien para Europa y para la integración de los migrantes. En situaciones de discriminación de una lengua/cultura por otra, difícilmente puede llevar a una igualdad de condiciones.

### *La educación intercultural*

Es una educación pertinente para sociedades multiculturales y plurilingües. No enseña a las otras lenguas, pero trata de integrar al currículo elementos de las otras culturas y nociones **sobre** las otras lenguas. Prepara para una convivencia entre ciudadanos de diferentes culturas a un nivel de intercambio entre iguales. Introduce elementos de juicio y de apreciación de otras interpretaciones del mundo y tematiza el racismo, los centrismos y pone en tela de juicio la reivindicación de la unicidad y omnivigencia de ciertos valores de la cultura dominante.

Varios países, entre otros Ecuador, Guatemala y Nicaragua, donde los pueblos indígenas se han equipado ya de una educación tendencialmente intercultural, tratan de reformar su educación en este sentido y de extender la dimensión de interculturalidad a todo el sistema: los primeros pasos han sido positivos. Existe mucho interés de la parte no indígena en estos temas interculturales y en un camino de convivencia en paz. A la larga todos los sistemas educativos americanos deberían ser interculturales sirviendo a la gran variedad y diferencia cultural de sus pueblos.

## **6. Temas clave de la Educación Bilingüe Intercultural**

### *El rol de las comunidades, de los pueblos y el protagonismo de las organizaciones indígenas*

Está comprobado que la EBI o la educación indígena en general, no funciona sin el apoyo masivo de las OOI. Son ellas las que deben preparar a los padres y son ellas que deben vigilar los contenidos. La identidad cultural, que sólo puede ser concebida como una identidad en proceso, donde los jóvenes

---

<sup>21</sup> María Trillos Amaya, El Entramado de la Multiculturalidad: Respuestas desde la Entnoeducación, en Culturas, Lenguas, Educación, Daniel Aguirre Lischit compilador, Universidad del Atlántico, Bogotá, 1999. Véase, en el mismo volumen, el artículo de Antonia Agreda, La Etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia, p.255 y ss.

<sup>22</sup> Ver el muy interesante artículo `La educación multicultural y el concepto de cultura` de Javier García Castaño, Rafael Pulido y Angel Montes en: García Castaño:1999.

reciben una tradición, la valoran y la transforman en su identidad personal, precisa del apoyo orientador de los líderes, de la sabiduría de los ancianos y de la autoridad moral de los guías espirituales (Abram, 1988).

#### *Los maestros*

Todavía hay un número grande de maestros empíricos, sin formación inicial adecuada. En muchos países (Guatemala, Nicaragua, Salvador) los maestros primarios son formados a nivel de educación secundaria, en algunos la formación ya pasó a niveles universitarios (Colombia, Bolivia); en otros casos se trabaja en Institutos Superiores con uno o dos años posbachillerato (Ecuador, Perú).

Casi en todos los países hace falta fortalecer la formación inicial de maestros bilingües y asentarla en un currículo construido por consensos. La formación además adolece de un sesgo puramente teórico, es menester priorizar las experiencias prácticas desde el principio.

La construcción consensuada de currícula, la selección de redes de escuelas de práctica, la participación de los maestros de las escuelas anexas que reciben a los practicantes y de las comunidades donde van a vivir, la producción de materiales pertinentes y de libros de texto para la formación magisterial etc., etc., son partes de un plan de reforma indispensable para disponer de un cuerpo docente preparado y capaz.

#### *El vínculo con el bilingüismo social*

Una educación bilingüe se alimenta del bilingüismo circundante; sin ese contexto tendría poca razón de ser. Una política lingüística responsable desarrolla las posibilidades del bilingüismo social, promoviendo el uso del idioma a niveles oficiales, en la toponimia, en los tribunales, en la salud, en todos los campos de la vida social: ya hay tentativos de oficialización regional de idiomas indígenas mayoritarios (Brasil, Colombia, Guatemala).

#### *Los idiomas indígenas deben ser apoyados en su acceso a la escritura*

Para poder competir con los idiomas oficiales, los idiomas indígenas precisan de un apoyo sustancial en lo que se refiere a publicaciones, revistas, literatura y textos: un idioma indígena no puede vivir y sobrevivir solo en base a los textos escolares. Debe nutrirse de una literatura también escrita que para desarrollarse y encontrar sus lectores y su mercado, necesita ser subvencionada y apoyada.<sup>23</sup>

#### *La EIB en la escuela media y superior*

Hasta aquí se ha logrado afianzar a la EIB en la escuela primaria. Con la ampliación del modelo de educación al concepto de 'Educación básica de calidad para todos' (Dakar) y el aumento a 10 años de escolaridad obligatoria, la EIB debe repensar sus posibles alcances. Hay ensayos para cubrir el ciclo de la educación básica (año 7 a 9), pero sólo en las grandes lenguas como náhuatl, quechua, aimara, y otras pocas.

Aquí hace falta, de una parte, una mayor inversión en el desarrollo de las lenguas, en ampliación del léxico, en producción de gramáticas pedagógicas, de normas básicas de ortografía, de diccionarios, etc. Son todavía incipientes los análisis sobre el discurso, indispensables para el conocimiento sobre la lengua y sus relaciones con el pensamiento; y poco se sabe todavía sobre los modos de conocer y aprender. Hay que invertir en la sistematización de los contenidos y en la investigación de los modos específicos de cada cultura de transmitir sus contenidos y de garantizar la sobrevivencia de sus saberes.

---

<sup>23</sup> Véase Jon Landaburu, Condiciones para el desarrollo de la práctica de la escritura en las sociedades indígenas, en: Cultura, Lengua, Educación, op. cit., pp.119-136.



De la otra parte sin embargo hay que eliminar los obstáculos graves para el acceso a la educación secundaria por parte de alumnos indígenas.<sup>24</sup>

#### *Mayor desarrollo curricular*

Una EIB ambiciosa de presentar al alumno la posibilidad de conocer el universo tradicional de su cultura de proveniencia, al lado de la llamada cultura occidental, deberá hacer esfuerzos de evidenciar los contenidos culturales diversos. Para no caer en el folklorismo y para evitar que los alumnos se dirijan acríticamente a los contenidos occidentales, por gozar de mayor prestigio, habrá que hacer, en cada cultura, un enorme esfuerzo de elaborar la cosmovisión como el contexto de las visiones e interpretaciones del mundo que ofrece la cultura tradicional. Se necesitan textos con los cuales el/la joven indígena pueda confrontarse y formarse una opinión sobre las dos culturas de su entorno.

#### *Transmisión de saberes tradicionales*

Más allá de tratar de plasmar a los contenidos propios de la cultura en el currículo pertinente, hay que pensar el currículo desde la propia cultura y desde la propia lengua. Debe haber una interacción continua entre los ancianos que poseen la tradición y manejan los conocimientos, y los alumnos en proceso de aprendizaje. Así se crea una doble presencia de la tradición: está en el currículo, es su base y a la vez es continuamente alimentada y documentada por la intervención de los ancianos y de los expertos en el proceso de enseñanza. Sobre todo en Colombia, pero no sólo, se dio una interesante discusión acerca de la etnociencia.<sup>25</sup>

#### *Conviene construir la EIB al interior de los sistemas educativos nacionales, pero con un concepto de autonomía y descentralización*

Hay que apoyar a los Ministerios de Educación en esta tarea nueva, sin dejar de sondear posibilidades de cogestión de la EIB entre Estado (Ministerios y administraciones educativas regionales) y las Organizaciones indígenas. Es tarea del Estado brindar educación diferenciada y pertinente a todos los ciudadanos.

La EIB necesita de una pedagogía de Reforma, como precisa de un currículo pertinente a la cultura y lengua locales que son su sustento. Precisa también de la plena participación de los Padres de Familia y así tiene posibilidades de convertirse en una educación comunitaria para todos.

### **7. Los escenarios de la EIB**

#### *Países con alta presencia indígena*

Se trata de los países andino-amazónicos Ecuador, Perú, Bolivia y también de México y Guatemala. En estos países ha habido una historia de luchas, reivindicaciones, políticas fracasadas de integración y, finalmente, Educación Bilingüe Intercultural, como parte del Sistema Nacional de Educación. Lo importante es que esta EIB mantenga a todas las innovaciones con las cuales nació en manos de comunidades indígenas de ONGs y que así tenga una ventaja frente a la escuela rural castellanohablante, siendo nueva, anclada en el pueblo y aceptada como resultado de esfuerzos y luchas propias. En este caso se habla de EIB en el *mainstream*, ya no son proyectos, sino que es parte integrante del Sistema.

---

<sup>24</sup> Véase el artículo de Lauritz B. Holm-Nielsen: *Access barriers for poor and indigenous peoples in Chilean higher education*, 2002, que se refiere al caso de Chile.

<sup>25</sup> Algunos artículos se encuentran en *Culturas, lenguas, educación*, op.cit., capítulo 4: Etnociencia.

### *Países con programas autónomos oficiales*

Es el caso de Brasil, Colombia, Chile, países con relativamente poca población indígena, pero con una atención y un apoyo interesantes para los numerosos pueblos. En estos países existe una legislación avanzada que otorga garantías a los pueblos indígenas para su sobrevivencia con dignidad y el derecho de construir su propia educación en casi total autonomía, otorgando el Estado los fondos necesarios.

Hay un subgrupo, donde la situación es parecida, pero el Estado no puede (o no quiere) proporcionar los fondos indispensables para el funcionamiento. Sería el caso de Nicaragua, donde es fundamentalmente la Cooperación Internacional la que sustenta el sistema bilingüe, que es parte del sistema oficial.

Un caso especial es Paraguay donde la gran mayoría de la población mestiza habla un idioma indígena, el guaraní, cuya enseñanza es fuertemente apoyada por el Estado.<sup>26</sup>

### *Países con EBI oficial en camino*

En el resto de países la EIB está en construcción. En Honduras, Panamá, Salvador, Argentina hay proyectos y programas y hay una Unidad en el Ministerio de Educación, pero se necesita todavía tiempo para formar a los técnicos y poder desarrollar un programa nacional de EIB.

### *La EIB urbana*

La EIB para población indígena migrante urbana ha empezado a funcionar en el Perú, en Ecuador, en Santiago de Chile (Mapuches) y últimamente en otras grandes ciudades. Sin embargo, más allá de necesarias adaptaciones, sigue la tarea de desarrollar con más instrumentos un modelo pertinente y novedoso de EIB para niños indígenas urbanos. Este modelo iría de la mano con la construcción de una identidad indígena urbana, ya no ligada al campo y a su ciclo ritual de la producción agrícola, sino utilizando las múltiples formas de construir y manifestar una identidad urbana nueva. Tal vez será posible rescatar las tradiciones, experiencias e identidades de los indígenas urbanos de antes, porque siempre los hubo en las grandes ciudades. En todo caso las poblaciones indígenas de las grandes ciudades están aumentando rápidamente. He aquí un campo todavía poco trabajado y que merece la plena atención de los gobiernos, de las Agencias y de los Donantes.<sup>27</sup>

## **8. Algunos puntos esenciales para la construcción de programas EBI**

Hay que asegurar que la EIB se establezca como parte integrante del Sistema Nacional de Educación. Existen proyectos privados, llevados por los propios pueblos, que han sido y son muy importantes como experiencia y como modelos (las escuelas del pueblo Paez en Colombia, las escuelas Mayas del CEDIME en Guatemala, las escuelas de los Bri Bri en Costa Rica y las Escuelas Radiofónicas Shuar en Ecuador, para citar algunos).<sup>28</sup> Empero hay que luchar para que el Estado asuma su responsabilidad y que el sistema mismo se diferencie y se abra frente a los nuevos modelos de EBI.

*Existen varias modalidades de organizar a la EBI:*

- Como **subsistema** que depende de una Unidad o Dirección en el Ministerio y que goza de variadas formas de descentralización o de autonomía (Perú, Guatemala, Bolivia); aquí los problemas son los de la dependencia de la burocracia central y/o regional, muy difícilmente salvables y la ausencia de un presupuesto propio.

---

<sup>26</sup> Véase en los Anexos la descripción de la situación en cada uno de los países.

<sup>27</sup> Véase más abajo en 4.8 la sugerencia respectiva

<sup>28</sup> Algunas de estas escuelas ya se han incorporado al Sistema (Shuar) o están negociando su ingreso (Paez).

- **Como sistema paralelo** (Ecuador), con presupuesto propio, con funcionarios indígenas propios y con mandato de desarrollar un modelo pertinente alterno; *Ecuador ha enseñado que un sistema paralelo, si no es expresión de un modo novedoso de administrar la educación, se convierte en una copia absurda de la burocracia mestiza y tiende a inmovilizar a la educación, obstaculizando los experimentos, la creatividad y la innovación.*
- Como parte integrante del sistema pero con **autonomía local** o regional (Chile), etc.

En Guatemala se discute la opción de dar a cada una de las 21 Comunidades Lingüísticas del pueblo maya la posibilidad de organizar su propio modelo autónomo de educación. El currículo tendría un zócalo común nacional, una parte compartida entre todos los mayas y una parte específica local, relacionada con la lengua y cultura locales.

*No conviene planificar ninguna actividad en este sector, sin consultar, involucrar y ´empoderar´ a las organizaciones indígenas competentes*

La planificación deberá ser compartida y participativa, lo que significa que en todos los pasos de la definición de los objetivos y de las actividades habrá presencia de los comuneros, de los líderes, de los maestros, supervisores, de los funcionarios de educación y de los niños y jóvenes.

## II. VENTAJAS COMPARATIVAS Y COSTOS<sup>29</sup>

### 1. La EIB tiene algunos logros, documentados en diversos proyectos, durante espacios más largos. Enumeramos aquí algunos de los más interesantes:

*Reduce la repitencia y aumenta los años de permanencia en la escuela, sobre todo de las niñas*

Para fundamentar este resultado disponemos de algunas investigaciones, como la de la UNESCO que, evaluando el período 1980-87 de la situación educativa en Latinoamérica y el Caribe, dice que la introducción de elementos culturales locales a través de la EIB “genera una mayor motivación que incide positivamente en la disminución de la repetición, del ausentismo y de la deserción temporal y permanente” (UNESCO/OREALC, 1992-41).

Varios estudios (Patrinos y Psacharópulos, 1993; Modiano, 1988; Stavenhagen en Iturralde, 1996, Roger Plant, 1998; etc.) detectan una correlación entre ser indígena y baja escolaridad, alta repitencia y temprana deserción. Los valores de los niños no indígenas en las ciudades suelen ser 50% mejores.

Hay indicios de que la EIB tiende a mejorar esta situación y a igualar los valores entre las dos partes de la población.

Modiano observa una disminución de la repitencia y de la deserción en escuelas bilingües mexicanas. D’Emilio constata, en las escuelas bilingües bolivianas, una disminución de la repetición (D’Emilio, 1994-14).

En un estudio de evaluación, llevado por AID, se pudo acertar de que el 10% de las niñas y el 25% de los niños del sistema bilingüe de Guatemala llegaban a graduarse en el quinquenio 1991-96, mientras que en el sistema hispano la tasa de los niños era de 19%.

*Nivela la diferencia de género y atrae más niñas a la escuela*

La función niveladora de la EIB fue detectada y documentada en el estudio de Rockwell para las escuelas bilingües de la región Puno: la EIB ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas y a los niños menos favorecidos en general (Rockwell et al., 1989).

En el Alto Napo se documentó un resultado parecido. En 1984, en tres comunidades investigadas, de 161 alumnos promovidos 67 (41%) eran mujeres, mientras que 10 años antes eran el 15%.

*Siendo una educación pertinente por excelencia, aumenta la eficiencia de la inversión total, enseñando cosas prácticas y negociables localmente*

La EIB hace realidad lo que la pedagogía actual llama ‘pertinencia’. Su currículo surge de la comunidad y toma la lengua y cultura locales como eje de su enseñanza/aprendizaje. Tratándose de comunidades rurales, el aprendizaje, como la socialización primaria, se dan de modo práctico, de ‘ensayo y error’, fomentados por la inserción temprana en el trabajo familiar. La EIB tiende, por lo tanto, a la enseñanza de contenidos, saberes y conocimientos prácticos y aumenta así las oportunidades de los niños a negociar su futuro.

---

<sup>29</sup> Sigo en estas tres páginas de cerca el excelente artículo de Luis E. López en Pérez-Godenzzi, 1997, pag. 53-97, con amplia bibliografía.

### *Aumenta y desarrolla la autoestima, inyectando nuevo dinamismo a las comunidades*

Por la enseñanza de la lengua materna aumenta la comunicación del niño con la comunidad. En un estudio longitudinal boliviano se encontró que los niños de las escuelas EIB “tienen, en promedio, un nivel de autoestima significativamente superior en relación a la muestra de alumnos de las escuelas de control” (Gottret, 1995-99). El nivel afectivo, la comunicación y el aprendizaje en general se encuentran mejorados en las aulas bilingües. Y un joven con sana autoestima tiene más posibilidades de competir en el mercado de trabajo y de negociar su futuro profesional. El continuo énfasis en la cultura y tradición propias “fortalece el sentido de seguridad del niño y robustece las raíces de su propia identidad y las de su pueblo” (Albó, en Iturralde, 1996).

### *Prepara para la convivencia pacífica y la interculturalidad*

La EIB prepara a los niños indígenas para la convivencia. Tienen niveles más altos de tolerancia frente a la frustración. La dimensión intercultural de su modelo de educación los prepara para una convivencia con los niños y jóvenes de la parte no indígena con una visión más pragmática, menos hipotecada por prejuicios y rechazos.

### *Enriquece los modelos de la educación latinoamericana, aportando elementos nuevos y novedosos de aprendizaje, gestión del saber e interrelación de la teoría con el aprendizaje práctico*

La escuela pública de los países del subcontinente está en crisis. Las Reformas y los programas de mejoramiento corren ya desde algunos años y el cambio es visible, pero no suficiente. El modelo EIB tiene aspectos que aportar:

- en el manejo de las lenguas;
- por primera vez se tematiza la enseñanza de la lengua materna y de una segunda lengua, con sus específicas metodologías;
- la escuela EIB es sumamente práctica, privilegia un aprendizaje concreto y orientado al ambiente circundante.

Enseña como atender a grupos y poblaciones cultural y lingüísticamente diferentes. Como esto implica investigación, construcción consensuada del currículo y reflexiones sobre socialización y métodos de aprendizaje, la EIB finalmente aporta innovaciones también en el campo didáctico.

Propulsa la interculturalidad como horizonte para todo el sistema educativo. En 1998 eran 11 los países de Latinoamérica que habían reconocido su dimensión de pluriculturalidad y multilingüismo en sus constituciones y en sus leyes (Moya, 1998). La aceptación de esta realidad abre nuevos campos de encuentro y entendimiento y permite la plena utilización de los variados recursos culturales en la construcción de una nueva sociedad.

### *Permite la participación activa también de aquellos padres de familia que no hablan el castellano o no hablan bien y fomenta la participación en general*

La escuela en la mayoría de las comunidades indígenas ya no es vista como la agencia de la otra cultura y como la entrada indispensable a la vida de la ciudad. En casi todos los casos la escuela EIB es vista como la escuela propia, con el maestro hablante del mismo idioma y miembro de la misma comunidad cultural. No cabe duda que en muchos pueblos, los padres de familia siguen teniendo un concepto minimalista de la educación, y se dan por satisfechos, si el niño (y sobre todo la niña) han aprendido a leer, escribir, sumar y restar. En la mayoría de los pueblos sin embargo, se ha difundido la convicción de que la educación básica es el único camino para salir de la pobreza. Visto que la EIB reduce la repitencia, no hiere la autoestima de los niños indígenas, más bien la fortalece y es más atractiva por sus contenidos, los mismos niños defienden su derecho de ir a la escuela y de aprender. Los padres de familia de las comunidades donde hay EIB, participan más en asuntos de la educación y

en muchos casos exigen más calidad. De este compromiso a veces resulta una mayor organización social en las comunidades mismas.

**Resumen :** los estudios citados han comprobado que las distintas modalidades de la EBI generalmente mejoran el rendimiento escolar, incrementan el nivel de escolaridad de las niñas, logran nivelar a niños y niñas en su rendimiento en lenguaje y matemática y logran un mejor nivel de comprensión lectora incluso en castellano. Se dinamizan las relaciones sociocomunicativas en el aula y aumenta la participación de los padres de familia. Ha habido además indicios de una mejor organización social en comunidades, donde hay EBI.

## 2 Aspectos económicos de costo y beneficio

El financiamiento de la educación refleja sea la situación económica y social de los Estados, sea los modelos que la Sociedad Civil escoge para su desarrollo. En América Latina, las decisiones de fondo no están todavía tomadas. Cada gobierno pone acentos diferentes y privilegia o penaliza a la educación, según los escenarios políticos del momento.

A pesar de que en los últimos años se generalizó la convicción sobre el papel fundamental de la educación para el desarrollo de una economía nacional, muchos países no destinan más que un 3% de su PIB para los varios niveles del sistema educativo. Este monto cubre, en la media, poco más de los sueldos bajos de los profesores, maestros y funcionarios y produce un bajo nivel de calidad y un constante malestar de los maestros; éstos se creen en derecho de paralizar al sistema cada vez que el momento político les parece oportuno.

En este marco general, bajo puntos de vista de rendimiento, eficiencia y eficacia, hay que ver también a la Educación Bilingüe Intercultural. Sin embargo, existen deudas a saldar con los pueblos indígenas. El ejemplo de Chile y de Colombia podría ser citado aquí: al final no son las (necesarias) deliberaciones sobre costo-beneficio directo, las que motivan a estas dos sociedades de apoyar a los pueblos indígenas en su afán de tener la educación que quieren, sino el reconocimiento de sus derechos y tal vez una reflexión de costo – beneficio si se quiere más filosófica, que toma en cuenta a la historia y trata de sanar heridas abiertas en función de una convivencia pacífica entre los varios pueblos que conforman la nación.

*Hay que visibilizar los costos que genera la educación básica castellana en las comunidades indígenas*

El grado de repitencia es alto (Bolivia arroja en 1995 un 43% en el primer grado en comunidades indígenas. En los Altos de Chiapas, sólo un niño de los ingresados a primero termina el sexto grado, etc.). La deserción temporal y permanente, antes de llegar al 6to grado de la primaria, es altísima en todas partes. En Brasil, Bolivia, Guatemala, Nicaragua, Salvador y Venezuela, entre 40 y 70% de los niños y niñas dejan la primaria antes de terminarla. Uno de los factores que saltan a la vista es el rechazo a los patrones de socialización y a los valores determinados por la escuela. Esta escuela castellana para indígenas sin embargo arroja varios otros resultados, como la baja autoestima, complejos de inferioridad, enajenación cultural, problemas de identidad, baja escolaridad y un analfabetismo secundario. Todos estos resultados negativos deben ser vueltos positivos para lograr una mayor calidad y equidad en la educación.

*La mayor retención como resultado de la disminución de la deserción arroja un mayor número de años de escolaridad*

Esto tendencialmente lleva a mejor competitividad en el mercado de trabajo y los alumnos indígenas contribuyen así al desarrollo social y económico de su país.

Hay que calcular el **costo social y el costo privado** de la deserción. El costo social se mide en la baja productividad de la mano de obra, en la ausencia de personal especializado y en servicios sociales

para los ciudadanos que no perciben ingresos suficientes para mantenerse a sí mismos y a sus familias.

El costo privado son las cuantías de ingresos laborales que dejan de percibir durante su vida laboral los jóvenes que abandonan la escuela. En Centroamérica, en base a cálculos y datos de la CEPAL, la terminación de la primaria se traduce en un incremento de ingresos percibidos de 36%, mientras que en otros países, donde la deserción se produce más tarde, el terminar el primer ciclo de la secundaria se traduce en un incremento de 33%. Para las mujeres los porcentajes son aún mayores, lo que equivale a un costo privado más alto.<sup>30</sup>

En un estudio hecho en Guatemala, sobre el desempeño de las escuelas mayas de PRONEBI, los autores insisten en los ahorros, producto de la menor deserción y en el incremento de ingreso, logrado por los egresados, resultante de más años de escolaridad. La tasa de repetición de 47% de niños indígenas en escuelas castellanas se redujo a 22% en las escuelas PRONEBI (Dutcher, 1995).

*La inversión inicial* para montar un programa de EBI es considerable, si se toman en cuenta todos los aspectos: investigación sociolingüística, producción de los materiales en lengua, construcción participativa del currículo, desarrollo de un sistema de seguimiento y evaluación, formación de los maestros y la organización de los padres de familia. Una vez instalado el programa, los costos recurrentes sin embargo son los de la educación castellana, donde también toda reforma tiene sus costos y toda innovación requiere de medios adicionales. Schiefelbein, en su artículo ya citado (en Navarro et al., 2000-339), asume los costos de un programa bilingüe (asumiendo un universo de 200.000 alumnos) como sigue: un costo fijo bajo US\$100.000 por la contratación de maestros (US\$0.50 por alumno), una semana de capacitación al año de los maestros US\$4.50 por alumno) más tres libros a US\$2 para cada niño. Esto arroja un costo adicional anual de US\$10.50 por estudiante indígena.<sup>31</sup>

Lo que documentan Harbinson y Hanushek,<sup>32</sup> y que confirmó la comisión Schiefelbein en 1998, que las inversiones mínimas en *libros de texto* pagan por sí solas en términos del aumento del aprendizaje y mejores flujos escolares, la EIB lo practica necesariamente. Como enseña lenguas relegadas, tuvo que producir libros de texto para enseñar a estas lenguas. Después de un tiempo largo de rodaje se puede afirmar que hoy en día los libros de texto de las escuelas bilingües generalmente no se quedan atrás, ni en calidad, ni en diseño, de los libros castellanos que se hallan en el mercado y es más, muchas veces son mejores y más atractivos para los niños. Pero la escuela bilingüe nació con la obsesión del aprendizaje práctico: he allí que estas escuelas disponen normalmente de material didáctico concreto, hecho muchas veces por los mismos maestros y por los niños, lo que aumenta significativamente la calidad del aprendizaje.

En lo que se refiere a los *costos de la EBI* frente al costo de la educación monolingüe, los datos son sumamente escasos y dispersos: queda una tarea pendiente para la investigación. Los Ministerios no desagregan los costos de la EBI, visto que está integrada en los sistemas y todavía no maneja presupuesto propio.

En el único caso del Ecuador, donde la DINEBI maneja un sistema paralelo y un presupuesto a parte, las informaciones dicen que en los últimos años la transferencia de parte del Ministerio de Finanzas no ha sido otra, que la suma de los sueldos de los maestros.

---

<sup>30</sup> Véase el artículo de E. Espíndola y A. León : La Deserción en América Latina, un tema prioritario para la agenda regional, en Revista Iberoamericana de Educación, Nr. 30, septiembre-diciembre 2002.

<sup>31</sup> No queda muy claro el escenario y hay que recordar que estos cálculos no son que una base para comparaciones. Si el programa es del Estado, el costo de los maestros no sería adicional. Además no se calcula el costo de la formación inicial de los maestros bilingües.

<sup>32</sup> Harbinson, R. Y Hanushek, E., 1992: *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. The World Bank and Oxford University Press.

El programa “Redes amigas”, apoyado por el BID en Ecuador, da una cifra de US\$214 a US\$246 por alumno/año.

Los proyectos de EBI tampoco publican los costos de su modelo. Muchas veces se trata de proyectos piloto, con inversiones de arranque, difícilmente proyectables a un sistema establecido y maduro.

Siendo esta la insatisfactoria situación, se recomienda al BID de tomar nota de la ausencia de datos específicos sobre los costos de arranque y corrientes de la Educación Bilingüe en el subcontinente y de contribuir en generarlos, a través de investigaciones, sistematización de datos existentes y recolección de los datos dispersos en manos de los Ministerios de Educación e instancias educativas descentralizadas a nivel departamental, municipal y de escuelas.

### 3. Lecciones aprendidas

Hay que reflexionar más profundamente sobre la apropiación de los programas apoyados por las Agencias. Después de un tiempo de rodaje ya bastante largo (15 a 20 años), los jóvenes profesionales indígenas deben finalmente hacerse cargo de dirigir la educación. Para eso es indispensable continuar con la formación de líderes capaces de llevar un programa de educación. Los proyectos EBI hasta la fecha no han formado suficientes profesionales para asumir a todos los sectores de la EBI: investigación, producción de textos, gestión de programas, formación de formadores, producción de una base teórica de la EBI, etc.

Es una condición sine qua non la participación y el apoyo de las Organizaciones indígenas. En los casos donde a través de la escuela EBI surjan nuevos liderazgos sería contraproducente pensar que puedan sustituir a las Organizaciones establecidas.<sup>33</sup> Todas estas medidas hay que insertarlas en una política más amplia de *empoderamiento* de los pueblos indígenas, tarea en la cual Educación debe ir de la mano con los otros sectores.

*La reforma educativa.* No se puede hacer escuela EBI con los métodos y formas tradicionales de una educación justamente estigmatizada por Paolo Freire de “bancaria”. La EIB necesita nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje. Necesita ser una escuela altamente práctica, cerca del medio, cerca del ambiente. Hay que abandonar toda esta tradición de la memorización, de la acumulación de datos y de fechas, apoyada por un concepto autoritario del saber y de su transmisión. La EIB debe ser democrática, amena y atractiva para los niños y jóvenes.<sup>34</sup>

Hay que ser flexibles. *No hay un solo modelo.* En pedagogía hay que experimentar. Las *‘best practices’* no serán regla, sino ejemplo. Cada pueblo tiene su particular tradición, cada cultura, su propio modo de enseñar. No todos los niños en una clase tienen el mismo grado de bilingüismo, como no todos los niños tienen el mismo ritmo de aprender. Al lado de programas EBI clásicos tendremos programas, donde la lengua indígena pasa a ser segunda lengua, como también programas de reintroducción de la lengua indígena en proceso de perderse o extinguida (como con los Itzá en Flores, Petén, Guatemala).

Se encontró que más competencias tiene el niño en su idioma materno, más posibilidades tiene de desarrollar estas *competencias en el segundo idioma*. Cummins (Cummins, 1984) insiste en este detalle y todas las evaluaciones de experiencias EBI lo han demostrado. Normalmente no es suficiente

---

<sup>33</sup> Esto ha sido una tentación de no pocos proyectos, sobre todo cuando las OOII se resisten a ciertas políticas de la administración educativa regional y/o local o de las Agencias u ONG privadas.

<sup>34</sup> Además las experiencias evaluadas coinciden con los resultados de la comisión Schiefelbein, que vé en algunas inversiones simples y de cero costos, como

- Poner a los mejores maestros en el primer grado;
- No cambiar el maestro durante el año escolar, y
- Vigilar para que se cumpla el tiempo de enseñanza previsto para el año,

resultados de impacto inmediato y de crucial importancia. Schiefelbein et al., en: Navarro et al., *Perspectivas...*, BID, s.l., 2000, pp.317 ss.



el conocimiento y dominio del idioma materno que el niño lleva a la escuela. Hay que cultivar y desarrollar la lengua materna, antes y después de empezar a introducir oralmente primero, y después por escrito, el segundo idioma.

No prospera la EBI sino en un contexto de bilingüismo social. Si no hay un entorno de uso de la lengua, su uso aislado en la escuela se vuelve artificial y los niños pierden el interés. Sociedad y escuela deben estimularse recíprocamente en el uso, el desarrollo y la instalación del idioma en todas las esferas sociales. En este sentido la escuela refleja el uso y las costumbres de la sociedad circundante. Puede dar impulsos, pero tal vez sólo iniciales.

Tampoco prospera un sistema de EBI si no se logra convertir a todo el sistema nacional de educación en *intercultural*. La interculturalidad será diferente para los indígenas bilingües y los blanco/mestizos monolingües. Pero para todos vale que hay que aprender sobre la propia y las otras culturas, que hay que desarrollar conceptos críticos frente a la propia y a las otras culturas y sus valores y manifestaciones. Todos deben aprender sobre las otras lenguas y tener una idea de su sistema, de su alcance y de la cultura que transportan.

Y finalmente, la interculturalidad empieza por la identificación de las mil formas *de racismo* y por su denuncia. Hay que aprender a revisar los conceptos injustos de sociedad, de cultura, de participación que incluyen casi naturalmente la exclusión. Es verdad que 'el otro' está a cierta distancia de nos'otros'. Pero esta distancia no debe transformarse en desigualdad y menos en discriminación. Es que el otro somos también nos'otros' mismos.

### III. LAS EXPERIENCIAS DEL BID

Desde la Octava Reposición de Recursos, el BID se compromete a invertir más fondos en la educación. Habían sido escasos 5% en el quinquenio 1990-94, ahora el porcentaje de educación sube lentamente, hasta afirmarse alrededor de los 9% en los últimos años. Es todavía poco, si uno sigue las declaraciones al respecto y toma en cuenta, que en los documentos base del Banco, Educación es declarada una de las prioridades. Además se tiene la impresión de que el BID ve muy claro que la inversión en Educación rinde tasas considerables en los otros indicadores, como productividad, ingreso por cápita, salud social, etc. Hay que insistir también en el hecho, que la inversión del Banco en Educación se ha desarrollado desde un concepto bastante material de construcciones e infraestructura, a una política educativa más preocupada por la calidad y la equidad de la Educación. Calidad entendida como pertinencia cultural y de contexto y equidad como facilidad de acceso para grupos marginados, sean estos étnicos o marginados sociales, con enfoque en género.

Al mismo tiempo el Banco toma conciencia de la marginación y discriminación de los pueblos originarios de la América, una población de aproximadamente 40 a 50 millones de habitantes, un 10% de la población total. Se crea, al interior del Departamento de Desarrollo Sostenible, una Unidad de Pueblos Indígenas que vigilará los derechos de éstos en la negociación y formulación de proyectos y de créditos (BID 1994:24). Ahora la política ya no es sólo la mitigación del impacto negativo de grandes proyectos, sino un ´enfoque más proactivo´(Deruyttere, 1997), en función del desarrollo de estos pueblos.

La Educación Bilingüe Intercultural llega tarde a las ventanillas del Banco. Esto seguramente se debe al hecho, de que los gobiernos, también los de las naciones con fuerte presencia de pueblos indígenas, difícilmente se hacen ´abogados de los derechos de éstos. Sin embargo, las reivindicaciones y las demandas de los indígenas se hacen sentir también en las naciones más reacias de escucharlos y es así que el BID ha financiado y viene financiando algunos, pocos proyectos que se dirigen directamente a la EIB y algunos otros, en el campo de la educación en general, que contienen componentes de EIB.<sup>35</sup>

Entre 1993 y 1998 sólo 9 proyectos de los 17 aprobados para Educación Primaria y Reforma Educativa identifican población indígena entre sus beneficiarios, mientras desde 1997 el interés sigue creciendo; aún que la EBI es más nombrada en proyectos de cooperación técnica (*grants*) que en grandes préstamos educativos y sólo en los últimos meses logra insertarse en lo que son programas a escala nacional (*mainstreaming*).

#### 1. Ecuador<sup>36</sup>

La EIB fue institucionalizada con la creación de la Dirección de EBI, DINEIB, en el año 1988. Esta Dirección fue el logro de largas luchas. La Confederación de Nacionalidades Indígenas CONAIE logró organizar a las demandas indígenas frente al Estado y también logró sensibilizar al conjunto de la sociedad ecuatoriana en el sentido de que la cuestión étnica no era problema de los indios, sino de todos los ecuatorianos.

---

<sup>35</sup> Hemos podido, para esta consultoría, recabar datos de la Base de Datos de Proyectos Indígenas del mismo BID y complementar la información en entrevistas hechas a los responsables de Educación, en la sede del BID, durante la semana del 21 al 24 de enero 2003. Además hemos tenido la oportunidad de conocer de cerca, en una gira con personeros de la Representación del BID en Quito, 8 escuelas de varias de las 50 redes bilingües existentes en el Ecuador y apoyadas por el Banco. Los proyectos en Guatemala los conocemos de propia visión, habiendo sido involucrados en el proceso de la Reforma desde el año 1995.

<sup>36</sup> Para la historia de la EIB en Ecuador, véase Matthias Abram, Historia de la educación indígena en el Ecuador, Pueblos Indígenas y Educación, No. 11, julio septiembre 1989, pp. 129-150.

Para garantizar una educación conforme a los planteamientos de la base, la Confederación se reservó el privilegio de someter al Ministro sendas ternas para elección del director nacional y de los directores provinciales.

Hoy el sistema bilingüe cuenta con 97.766 niños en 1908 escuelas, atendidos por 5167 maestros, no todos indígenas y no todos bilingües. Y no todos los bilingües enseñan en dos idiomas. En el sistema bilingüe en el año 2001/2002 hay la sorprendente cifra de 6671 niños mestizos monolingües en castellano y 824 niños de cultura kichwa, también monolingües en castellano. Lastimosamente los maestros se oponen a un modelo de escuela comunitaria a jornada única y a un aprendizaje intergeneracional.<sup>37</sup> La participación activa y decisiva de los padres de familia muchas veces es vista por los maestros como una amenaza y como una limitante de su relativa autonomía y de su ausentismo frecuente.

Es en ese contexto que se negocia una parte especial del proyecto: “Redes Amigas” y se lo empieza a implementar. En primera instancia fue previsto, sin diferenciar, para todas las escuelas, en un segundo lapso fue adaptado para el sistema bilingüe y hoy, de las 170 redes, unas 50 son bilingües.

### *Las redes bilingües*

Según información de la Unidad de gestión UPC las redes bilingües son 50. Cada red es una asociación de varias escuelas, graduadas (un maestro para cada grado), pluridocentes y monodocentes. No hay un director central, ni una escuela mejor dotada que las demás: el concepto es la agrupación de varias escuelas, al mismo nivel, para auxiliarse, potenciar su política educativa y desarrollar una labor docente y extra-aula que, en consenso con los padres de familia, tenga un mayor impacto y brinde una mejor educación.

Se prevén varias actividades laterales: capacitación de los maestros, organización de los padres de familia, mejoramiento físico de los planteles, producción de materiales didácticos, etc. Hay escuelas que se aventuran a la producción agropecuaria, existen cayeras, chancheras, talleres de tejido, carpintería, metalmecánica y otros. Las redes son autónomas, lo que implica de un lado la selección y el empleo del maestro por parte de los padres de familia, y de otro lado, la libre selección de las actividades y de los proyectos locales que quieren implementar. La UPC transfiere periódicamente los fondos necesarios para sueldos y actividades, hay un colector/colectora que administra y los maestros y los padres/madres que supervisan.

En 2003, las escuelas incorporadas son 1989 y los niños atendidos 121.509. En las 50 redes bilingües los niños son 31.011, lo que significa que el proyecto atiende a 32% de los niños indígenas escolarizados en la primaria. El presupuesto inicial es de US\$23.6 Mio. El costo promedio por alumno oscila entre US\$178 y US\$246 y arroja un promedio de US\$195. Entre las redes hispanas (70%) y las bilingües (30%) se puede detectar una ligera diferencia, las bilingües están entre el tercio más alto: 14 redes tienen costos de US\$246 por alumno y 36 arrojan un costo alumno de US\$214.

### Apreciación:

Nos pareció sumamente interesante, encontrar escuelas muy bien organizadas, con alumnos alegres, seguros de sí, comunicativos y abiertos. Las aulas están llenas de materiales didácticos, en parte elaborados por los maestros y los propios niños. Hemos encontrado aulas de computación, con ordenadores flamantes y los niños en ejercicio delante de las pantallas. Tal vez haya una falta de programas educativos, apropiados para los niños, para un aprendizaje interactivo individual. Los padres de familia parecían contentos, convencidos de esta nueva educación más ágil, alejada de las formas autoritarias y librescas del pasado.

---

<sup>37</sup> Los maestros ecuatorianos, con 20 años de servicio, no llegan, con todos los adicionales, privilegios y bonificaciones, a US\$4.000 al año. Esto es el motivo, en muchos casos, para buscarse un segundo empleo.

La enseñanza bilingüe no siempre parece acertada. Hay todavía oposición de parte de algunos padres, no vencida por los maestros, que en muchos casos parecen compartir los argumentos. Se trabaja en kichwa en los primeros grados, usando a veces la traducción o mezclando los dos idiomas sin sistema. En los grados superiores ya se escucha menos L1, normalmente el kichwa queda como asignatura, todo lo demás se desarrolla en castellano. Faltan los textos y falta la experiencia de los maestros, muchos de los cuales son nealfabetas en su propio idioma.

No todas las escuelas visitadas mantienen el nivel descrito. A veces lo que falta es una motivación de los maestros y apoyo didáctico-pedagógico que podrían venir de otras redes o de la Dirección provincial. En el campo de la didáctica de la EIB y en políticas lingüísticas el Programa necesita urgentemente de un asesor competente.

## **2 Guatemala**

Guatemala, como Ecuador, tiene un alto porcentaje de población indígena; los mayas eran mayoría hasta hace dos décadas, hoy son algo menos que la mitad. Se trata en realidad de tres pueblos indígenas: los Mayas que a su vez se dividen en 21 grupos y son la abrumadora mayoría, los Garífunas que comparten su cultura y lengua con los pueblos de afrodescendencia de Belice y de Honduras, y los Xincas, pueblo indígena casi extinguido.

Los cuatro grupos mayoritarios mayas: k'iché, kaqchiquel, k'eqchí y mam representan el 80% de los indígenas de Guatemala.

Los mayas han surgido de 36 años de guerra civil, durante la cual tuvieron que pagar costos altísimos en vidas, bienes e integridad cultural, con mucha fuerza y determinación para defender a su lengua, su cultura, su espiritualidad y sus territorios. Han retomado con dinamismo la política educativa y son un actor poderoso en educación.

A finales del 2000 y principios del 2001 se llevó a cabo una Consulta Popular, para ensanchar las bases de la Reforma. A nivel de los 331 municipios, de las 24 provincias y de la Nación fueron convocadas las instituciones, la sociedad civil, las ONGs, el magisterio, la iglesia y las organizaciones mayas, según una clave anteriormente negociada. Se trabajó el conjunto de las reformas propuestas con la ayuda de facilitadores, elaborando un catálogo de prioridades y llevando estas, a través de delegados, al nivel superior. La Consulta Nacional recogió todo el material y publicó los resultados. Fue también un fuerte apoyo a la EIB. La construcción consensuada de currícula regionales y locales y la organización de la EIB según los espacios ancestrales sociolingüísticos, con fuerte protagonismo de las autoridades culturales y lingüísticas de los pueblos, fueron algunos de los planteamientos.

El anhelo de la dirigencia maya es organizar al sistema de EIB según los espacios sociolingüísticos, no según las provincias (estas no son ámbitos históricamente crecidos, no tienen cohesión social ni económica). No habría Direcciones provinciales de Educación, sino Direcciones para los 21 grupos mayas y para garífuna y castellano.

Otro anhelo de los mayas es la inclusión de su cosmovisión en el currículo. El pueblo maya ha sobrevivido a los horrores de la guerra civil en base a sus creencias y en base a la descomunal fuerza que emana de su espiritualidad y visión del mundo. Esta cosmovisión, vista como la fuerza del pueblo maya y en parte codificada en el libro sagrado Pop Wuj, debería ser, según los pensadores mayas, el contexto de la educación y por ende el eje dinamizador del currículo. Recibiendo contentos los contenidos de la otra cultura, los mayas quieren compartir con todos los guatemaltécos sus propias sabidurías al interior de una educación intercultural para todos.

### *Cooperación del BID*

Apoyo a la Reforma Educativa (GU-0037)

El BID ha apoyado la Reforma desde el principio. La gestión no ha sido fácil y la Reforma ha perdido progresivamente fuerza política.

El primer préstamo se concibió como una primera fase de tres etapas, cuyo objetivo último era la educación básica (9 años) de calidad para todos los guatemaltecos. Eran tres los componentes:

- Calidad
- Primaria acelerada, e
- Innovaciones educativas.

La EIB estaba en el primer componente, donde se preveía capacitación para los maestros, elaboración de textos en varias lenguas, revisión curricular y apoyo institucional a la DIGEBI. Coincidió este préstamo con un nuevo gobierno, donde un conocido intelectual maya asumió el vicedespacho de Educación. La Reforma arrancó muy bien, tuvo sin embargo varios tropiezos y sigue con paso más lento. El gobierno mencionado está de salida y trata de consolidar lo logrado. No fue posible, hasta la fecha, iniciar la segunda fase, que contenía un componente considerable de EIB, program a ya planificado, discutido y ofrecido por el Banco y listo para su desembolso desde 2001.

Apreciación:

A pesar de la discontinuidad del apoyo (que tal vez se siga considerando), el apoyo del BID a la Reforma ha sido importante y muy oportunamente coordinado con el BM. Para la EBI ha tenido aún más importancia, poniendo en grado a la DIGEBI a ejecutar una política propia en fomento de la EBI. Sin embargo ha habido atrasos, falta de capacidad de ejecución y falta, simplemente, de personal capacitado en la Dirección. El proyecto ofreció capacitación, producción de materiales didácticos en varias lenguas y apoyó a la reforma curricular. Los déficits de los maestros bilingües frente a una generalización prospectada y exigida de la EIB eran demasiado grandes. La reingeniería de las Escuelas Normales (se requería una por lengua) fue aplazada. En general la Reforma, a pesar de la presencia responsable del viceministro maya, tuvo fases de estancamiento y de indefiniciones.

Aún así el aporte del BID ha contribuido a hacer progresar a la EBI, en el contexto de la política mancomunada de la Comunidad internacional de donantes en Educación que han mantenido una Mesa Interagencial durante todo este período, consensuando sus políticas y su apoyo a la Reforma. Con ellos el BID ha compartido la convicción firme de que una parte del mejoramiento de la educación básica de Guatemala pasa por la EBI para los pueblos mayas.

### **3. México**

Programa de Educación a Distancia (ME-0052)

Monto: 285 mil; costo BID: 171 mil

Este proyecto apoya la exitosa Telesecundaria y fortalece la Educación Secundaria a Distancia para adultos.

Este proyecto de Telesecundaria está diseñado para población pobre y para población indígena. Tiene un diseño descentralizado, tendiente a brindar oportunidades a poblaciones no atendidas hasta la fecha y marginadas en base a su pobreza. Se maneja un currículo flexible para permitir toda clase de participaciones.

En lo que se refiere a población indígena, se argumenta que como ésta goza de una educación bilingüe, está en grado de seguir la secundaria en castellano. Nos parece una visión algo reduccionista y a pesar del hincapié que se hace en la focalización de lo local, de lo pertinente, no se toma ni la lengua ni la cultura de los indígenas como temática y/o objeto de estudio. Huelga decir que no se piensa usar esta Telesecundaria, al menos para los estudiantes indígenas, como una educación en función de su identidad, de su cultura, del fortalecimiento de sus pueblos.

Esperamos que en el proceso de la planificación participativa y de las revisiones previstas, los mismos interesados hayan contribuido con sus ideas y sus contenidos.

La Telesecundaria es un poderoso medio en el México rural. Llega a todos lugares y ofrece educación secundaria de buen nivel a los geográfica y económicamente marginados. Sería una pena si se convirtiese en un agente castellanizador (también en el sentido cultural) para los jóvenes indígenas.

#### **4. Honduras**

Programa Transformación Tercer Ciclo Educación (HO-0141)

Este proyecto se concentra en el mejoramiento de gestión y acceso al tercer ciclo de educación básica en zonas rurales. El modelo son los CEBs, Centros de Educación Básica. Desde 1997 el gobierno, con apoyo del Banco (HO-0078), había creado más de 280 CEBs, beneficiando a 20.000 alumnos, un tercio de los cuales son indígenas. Ahora se planifica construir alrededor de unos 100 CEBs más, de los cuales un máximo de 5 en áreas de 'población étnica'.

El documento del proyecto incluye un diagnóstico embrional de la situación de la población indígena y no llega a proponer medidas específicas para promover la EIB. Es por eso que el TRG recomienda:

- promover la participación de las comunidades indígenas e
- incluir la EIB como medida curricular, con adecuada capacitación de los maestros.

No disponemos de información sobre la implementación del proyecto y de sus resultados.

#### **5. Panamá**

Programa de Educación (PN-0069)

Costo BID: US\$58.126.000

Este proyecto clásico de mejoramiento de la educación básica pone un énfasis en el logro de la eficiencia externa e interna: es allí donde se formulan sugerencias para atender más apropiadamente a los pueblos indígenas, a través de textos bilingües y con una pedagogía pertinente.

En los documentos a nuestra disposición no se especifican a los pueblos indígenas, son tres y seguramente están los Kuna entre ellos.

Se elaboran nuevos Planes y Programas, previa consulta con los padres de familia. Estos participan en la administración de las escuelas. Hay una gran preocupación para el diseño y desarrollo de nuevos materiales didácticos, también en lengua indígena. Está previsto el perfeccionamiento de los profesores y un sistema de evaluación educacional.

Apreciación:

La preocupación acerca de las lenguas indígenas se da en el contexto del mejoramiento de la eficiencia de la educación, no en el marco de la identidad, la defensa de la cultura e idioma o la preocupación para fortalecer los pueblos y sus instituciones.

Parece ser una EIB de transición, se usa el idioma materno para más fácilmente transmitir los contenidos y obtener un mejor desempeño en la escuela. No está desarrollada la idea de una educación en la propia cultura y de la interculturalidad. Parece ese ser el espíritu de la ley de educación de 1995 que obliga a impartir educación bilingüe y bicultural a las comunidades indígenas, en el marco de la eficiencia y de la equidad (tal vez no plenamente comprendida).

## 6. Colombia

Apoyo Pedagogía Intercultural Bilingüe (TC 991 2063 CO)  
US\$1.075.000 (BID: 740.000)

Esta Cooperación Técnica tiene como objetivo, mejorar el desempeño de los docentes bilingües en el Departamento del Cauca. El proyecto se realizará en un convenio con el Municipio de Caldano, que a su vez le otorga la implementación al Consejo Indígena del Cauca, CRIC y a su equipo de EBI.

Tiene cuatro componentes: profesionalización de 70 docentes bilingües en una Licenciatura de Educación Comunitaria; capacitación de 100 docentes con participación comunitaria; producción de material educativo y una estrategia de seguimiento.

El proyecto apoyará el proceso de consolidación de un modelo educativo propio y participativo que se está realizando en el Cauca desde el año 1978. La estrategia consiste en: i) diseñar, aplicar y mejorar un programa de licenciatura en pedagogía comunitaria para la educación básica intercultural bilingüe, dirigida a cubrir las necesidades de las comunidades indígenas de la provincia del Cauca y las demandas de los interesados; ii) avanzar en el concepto y desarrollo de alternativas metodológicas para un modelo de educación básica intercultural bilingüe en consulta con las comunidades participantes, con criterio de género y generacional; iii) contribuir a la capacitación, evaluación y certificación y ofrecer apoyo y acompañamiento a los docentes indígenas y no-indígenas que trabajan en las comunidades indígenas; iv) establecer relaciones pro-activas con las instituciones públicas y privadas en temas relacionados a la futura financiación de la licenciatura y del programa, para garantizar su sostenibilidad y; v) contribuir al diseño de una propuesta para educación indígena a nivel profesional, que es necesaria en la región y en el país (Doc. Interno BID).

Como es sabido, el CRIC es la organización indígena más fuerte de Colombia y tiene a su favor una larga historia de luchas para recuperar sus tierras (resguardos) ancestrales y para defender su identidad y riqueza cultural. Desde los años 70 viene experimentando con EBI. En el principio defendió el modelo de una educación comunitaria, con maestros elegidos en las veredas y capacitados en cursos y en las aulas (*on the job*). Este modelo demostró sus debilidades: los resultados obtenidos por los alumnos eran modestos. Ahora se opta por una formación universitaria de los docentes, en base a un currículo, todavía por construir, que recoja lo mejor de la educación comunitaria y de la EIB. Esta licenciatura sigue la modalidad a distancia y será acompañada por una capacitación, con participación comunitaria, de otros 100 docentes en ejercicio.

La situación del Cauca no es la mejor. Entre la población indígena que es el 18%, la tasa de analfabetismo es de 24% (11% arriba de la nacional). Sólo 28% de los alumnos indígenas terminan la primaria.

Apreciación:

Este nuevo esfuerzo para aumentar la calidad de la educación indígena en el Cauca está inscrito en la enorme tarea de mejorar la asistencia, aumentar la retención y garantizar una primaria de calidad para todos los niños/niñas indígenas.

Tal vez hay demasiados participantes en el nivel de decisiones: la Universidad, el CRIC, el PEB, el Municipio Caldano, el BID y seguramente una representación de los docentes. Habrá que definir bien las competencias y las responsabilidades de cada uno.

Parece muy acertada la inversión en una mejor formación inicial de los docentes. La construcción mancomunada del currículo (que figura como una de las actividades del componente uno, formación de los docentes,) sin embargo debe ir de la mano de la construcción de un currículo para la educación básica bilingüe; en otras palabras, el currículo de los docentes debe seguir el currículo de los niños.

Además sería muy productivo, colocar a una gran parte de la formación en el aula, con presencias graduadas desde el primer semestre.

La producción de material educativo se restringe a la elaboración de 40 guías didácticas (10/año por 4 años) para los docentes, seguramente de gran utilidad, pero tal vez en cantidad excesiva. Sería de averiguar, cuales materiales tienen actualmente los niños en las aulas y unir esfuerzos para que ellos tengan libros amenos en su lengua, atractivos y sincronizados con el currículo.

En la elaboración del proyecto confluyen las últimas experiencias del BID en materia de EBI y se percibe una sensibilidad muy desarrollada frente a los problemas no resueltos de la educación indígena. Seguramente contribuirá, como se espera en el texto del proyecto, a mejorar la EBI en otros países, siempre y cuando los responsables del seguimiento publiquen oportunamente la experiencia y los resultados.

## **7. Perú**

Mejoramiento de la calidad de la educación (PE-0116)  
Hasta US\$100 millones

En un contexto de baja eficiencia de la educación rural (27.7% de repitencia en primer grado), y tomando muy en serio la situación de la población indígena, quechua y aimarahablante, el proyecto diseña una estrategia clásica para el mejoramiento de la eficiencia, calidad y equidad de la educación rural. Se concentra en la articulación de la educación primaria y apoya a los niños de 5 años y las actividades preprimarias (habiendo el BM asegurado el apoyo a los grados 1 a 6 de la primaria misma). Están previstas todas las medidas de apoyo necesarias y se hace énfasis en la lengua indígena, con sus implicaciones de enseñanza bilingüe, sea para los niños, sea para los maestros.

Sin embargo, se está lejos de diseñar una política lingüística y una pedagogía bilingüe intercultural para las vastas zonas de población indígena, identificada en el mismo texto del proyecto. Se tiene la impresión de que los planificadores ven el problema, pero no hay sugerencias de solución.

Como el proyecto en causa es grande, preocupa la ausencia de estrategias frente al impase de la educación rural tradicional en poblaciones indígenas.

## **8. Bolivia**

Programa de Reforma Educativa – Segunda Etapa (BO-0178)  
Monto previsto: US\$40 mil

El BID ha apoyado la Reforma Educativa desde 1995. Un primer proyecto (80 Mío de US\$) apoyó la reforma curricular y la producción de materiales didácticos en tres lenguas indígenas.

La segunda fase que tendría que arrancar con el nuevo gobierno de Sánchez de Losada, se ocupa:

- del fortalecimiento de la gestión del sistema educativo;
- de la consolidación de la reforma curricular a nivel primario;
- de la formación inicial de maestros; y
- de los libros de texto, a través de un fondo rotatorio.

El proyecto no habla expresamente de EBI ni de textos en lengua. Sin embargo, visto el carácter de la Reforma Boliviana y su historia hasta la fecha, es de suponer que se sigue formando maestros bilingües y produciendo textos en lengua para la EIB.

La Reforma Boliviana ha tenido sus fortalezas y es ejemplo para varios países. Muy acertadamente, el BID ha apoyado y sigue apoyando esta Reforma. Un problema enorme es la colaboración/oposición



del magisterio organizado y la oscilante participación de los padres de familia. Los cuatro Concejos de Pueblos Originarios constituyen un peso considerable en defensa de la EIB.

## **9. Chile**

### Desarrollo Integral Comunidades Indígenas (CH-164)

Un muy interesante programa de novedosa concepción se está desarrollando en 600 comunidades indígenas de población Mapuche, Aimara y Atacameña, llevado por el Ministerio de Planificación (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI) y con el apoyo de otros ministerios del sector social. Están previstas dos fases con una duración de 8 años en total.

Los 5 componentes son:

- Fortalecimiento de las comunidades indígenas,
- Desarrollo productivo,
- Educación y cultura,
- Salud intercultural, y
- Mercadeo social.

La quinta parte del préstamo está dedicada a Educación y Cultura (20%). En Educación se prevé un programa de EBI a través de televisión educativa y la creación de Centros de Educación Intercultural de Adultos. Este componente está dirigido a jóvenes y adultos de los pueblos mencionados.

El proyecto parece muy cuidadosamente programado: se ha iniciado con tres estudios:

- para ubicar a las comunidades,
- para conocer mejor su funcionamiento sociocultural y el uso del territorio y
- para definir la metodología de promoción, participación y fortalecimiento de las comunidades.

La planificación toma en cuenta los ADI, Áreas de Desarrollo Indígena, territorios tradicionales de estos pueblos y reconocidos por la ley indígena. Recientemente el Estado chileno se preocupa de mejorar el nivel de vida de los pueblos en estos, sus territorios ancestrales. El proyecto fomenta la participación de los mismos indígenas en todas las decisiones que se refieren a ellos.

Apreciación:

Parece ser un proyecto de educación intercultural de adultos (muy bien planificado), más que un proyecto de EIB. Como es sabido, los atacameños ya no tienen idioma propio. En los restantes casos sería interesante ver si se logra usar el mapudungún (Mapuche) y el aimara en la TV educativa. Más probable es el uso del idioma indígena en la capacitación verbal en los Centros. El proyecto no es muy prolijo en este campo y delega las definiciones a CONADI y a los participantes, lo que es sensato. Sin embargo sería importante hacer hincapié en el uso y en la importancia de la lengua como vehículo de la identidad.

## **10. Paraguay**

### Fortalecimiento Educación Inicial y Preescolar (TC 9911102)

Esta Cooperación Técnica quiere diseñar un plan nacional a largo plazo para la Educación Inicial y Preescolar, fortalecerla institucionalmente y apoyarla con investigaciones y estudios.

Como el Paraguay mestizo es un país bilingüe (véase Paraguay en el ANEXO), la educación inicial se da normalmente en dos idiomas. El grupo indígena guaraní, sin embargo, habla un guaraní distinto del guaraní colonial de los mestizos y blancos y debe ser tratado a parte.

El TRG recomendó incluir a los pueblos indígenas no guaraníhablantes en la planificación y preparación del proyecto, para poder recibir sus criterios y poder respetar sus necesidades.

El proyecto empezó a funcionar:

Fortalecimiento Reforma Educación Básica (PR-0117)

BID: US\$40 mil

Son cuatro los componentes: Educación primaria, Formación inicial de maestros, Infraestructura y equipamiento y, Apoyo estratégico para el MEC.

En el primer componente está prevista la extensión del modelo bilingüe a 1000 escuelas primarias rurales pobres, lo que equivale al 25% de las escuelas. No hay más información al respecto, pero se deduce que el modelo que se quiere generalizar es el modelo de la educación bilingüe para población criolla como lo usa Paraguay desde décadas a esta parte. Últimamente sin embargo hay preocupaciones para que se genere un modelo EBI a parte para las escuelas de los pueblos indígenas que felizmente están teniendo más protagonismo.

## **11. Guyana y Surinam**

En estos dos países el BID apoya proyectos de fortalecimiento de la educación primaria. Sólo muy de paso se mencionan los problemas lingüísticos, en el contexto de la calidad de la enseñanza. Se detectan problemas de la enseñanza del holandés en las escuelas de Surinam, constatando que muchos alumnos en casa no lo hablan, pero no se hace el paso de sugerir a los planificadores de enseñar el holandés como segundo idioma en las escuelas del campo, donde la gente habla raki taki u otros idiomas. Lo mismo pasa en el caso de Guayana: se constatan los problemas en base a diferencias étnicas y lingüísticas<sup>38</sup>, sin enfrentar a las consecuencias necesarias de una educación diferente y pertinente para los niños de otras lenguas y culturas.

## **12. Resumen**

Salta a la vista que hasta el fin del siglo XX la EIB ha sido una preocupación menor en la lista de prioridades del Banco (lo que refleja también las políticas de los países). Desde la Octava Reposición se nota un lento aumento de proyectos estrictamente educativos, que constituyen actualmente el 9% de los compromisos totales del Banco.

Al interior de estos proyectos de educación se hace, lentamente, camino la idea de la sensatez y, tal vez, de la necesidad de la EIB para los pueblos indígenas. Hay gobiernos que se hacen portavoces del derecho de los pueblos indígenas a tener una educación más pertinente a su cosmovisión, a su medio y en su lengua. Sin embargo, los planteamientos de algunos gobiernos son todavía débiles y el camino de la EIB para llegar a ser política de gobierno en todos los Estados de la región, es todavía largo.

El Banco, a pesar de tener políticas muy claras en lo que se refiere a grupos meta, a participación y a empoderamiento de la sociedad y de sus instituciones locales, trabaja actualmente en la formulación de una política sobre pueblos indígenas, donde deberán constar entre otros aspectos, los derechos y planteamientos de los pueblos indígenas en educación. Es probablemente por eso que algunos proyectos incluyen elementos de EBI, y otros sin embargo, donde se hubiera esperado encontrar importantes segmentos de EBI, como en Perú, por la tradición educativa del país y por la presencia masiva de población indígena, no incluyen aspectos de EIB y pasan por alto las lenguas y culturas diferentes de una parte de la población meta. Parece que el BID, en el último decenio, haya perdido algunas oportunidades de poder traducir sus ideales educativos de equidad, pertinencia y autonomía de la escuela, en una política pertinente para los pueblos indígenas.

---

<sup>38</sup> Véase numeral 1.19, pag. 29 del documento de proyecto interno del BID, donde se mencionan los problemas étnicos.

Sorprende también no encontrar mayor preocupación para la herencia cultural de los pueblos indígenas y para un desarrollo concebido como fortalecimiento de su identidad.

Pero los últimos proyectos están netamente dirigidos al desarrollo de la EBI y el BID toma nota de los derechos de los pueblos indígenas a una educación propia, garantizados por todas las Constituciones, documentando a estos derechos.

Los elementos recogidos acerca de los proyectos en curso que contienen segmentos de EIB parecen permitir la conclusión, de que las experiencias hechas por el BID en este campo son de juzgar positivas, aún siendo todavía aisladas y modestas. Conectadas, sin embargo,

- con la base jurídica, prácticamente en favor de la EIB en todos los países;
- con las experiencias en curso a lo largo de la América; y
- con las evaluaciones de programas de EIB hechas en el último decenio.

parece clara la tendencia: la EIB pone en práctica las grandes líneas de la política de Reforma e innovación educativa, haciendo de la pertinencia cultural su estandarte, promoviendo la equidad de acceso y apuntando a una escuela autónoma, democrática y con amplia participación. Son éstas también las grandes líneas de la política del Banco en Educación (BID, Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe, SDS, Washington D.C., junio 2000).

Es por eso que el BID, en las negociaciones con los gobiernos, debería hacer todas las gestiones posibles para que los gobiernos consideren un eje bilingüe y/o intercultural para todos los programas educativos y que los pueblos indígenas participen en todos los pasos de la construcción de proyectos (o partes de proyectos) que se dirigen a la educación de su joven generación.

#### **IV. ESTRATÉGIAS Y RECOMENDACIONES**

Este capítulo recoge las lecciones aprendidas y formula algunas recomendaciones para las políticas educativas del BID en la planificación y negociación de nuevos proyectos/préstamos en el área educativa.

Partimos del presupuesto de que los comentarios arriba vertidos han demostrado, que la EIB es una valiosa alternativa de educación para los pueblos indígenas. Lo es también para pueblos que ya no hablan su lengua, pero se autodefinen indígenas, caso en el cual se puede introducir la lengua perdida (siempre y cuando es hablada en otras partes) como L2.

En los países con fuerte presencia indígena ningún proyecto de educación puede ni debe ignorar a las lenguas y culturas diferentes en el futuro. Se sugiere de concebir a los préstamos de modo de involucrar a las organizaciones indígenas desde el principio. El BID no tiene proyectos propios. Sin embargo, le conviene tener una política propia. No todos los gobiernos, hasta la fecha, se han hecho portavoces de los intereses de los indígenas, por lo tanto, muchas veces no aparecen, en las solicitudes de préstamo, los proyectos de vida del pueblo indígena.

El BID tiene varios instrumentos a disposición. En muchos casos un programa de cooperación técnica puede cubrir las necesidades educativas de un preciso pueblo indígena. En otros casos se necesita de partes significativas de los préstamos para volver oficial un programa y asentar a la EIB de un pueblo de muchos hablantes como parte integrante del sistema nacional (*mainstreaming*). La política general podría consistir en tratar de incluir a la educación intercultural de los pueblos indígenas en las políticas de Estado, en todos los países.

La EIB, a pesar de haber hecho progresos notables en esta última década, está lejos de ocupar el lugar que le compete en los sistemas educativos de las naciones de la región. Sólo en cuatro países con alta presencia de población indígena, (México, Ecuador, Bolivia, Guatemala) ha logrado formar parte del sistema oficial y es política de Estado, alimentada por fondos nacionales. Hay un segundo grupo de países, en los cuales la población indígena no tiene presencia numérica relevante, como en Brasil, en Chile y en Colombia, donde sin embargo se ha logrado una legislación favorable y un sistema educativo propio, al interno de la política educativa del Estado y financiado por el Estado.

En los demás casos la EIB vive en proyectos y programas parciales, aún dependiendo de Unidades de EBI en los Ministerios de Educación, pero muchas veces financiada por la Cooperación Internacional, por no estar contemplada en el presupuesto oficial.

##### **1. Primera recomendación**

Se trata de sugerir al Banco de hacer suya la convicción de que en función de la calidad y de la equidad de la educación resulta indispensable proveer a todos los pueblos indígenas de una educación que se base en su propio idioma y cultura, afiance su autoestima y su identidad cultural y les brinde igualdad de posibilidades, salvaguardando sus diferencias y salvando sus atrasos (resultantes de la discriminación generalizada).

Pero siguiendo en el análisis de la calidad de la educación básica en la región salta a la vista la práctica general de los sistemas de educación de querer 'integrar' a los indígenas (y a todos los diferentes) bajo costo de despojo de su alteridad. La educación básica en castellano, la sumersión de los niños indígenas en un modelo hostil y ajeno, sin evidente ventaja para sus vidas, no ha arrojado ningún resultado positivo ni ha mejorado el nivel de vida de los pueblos indígenas de la región. Al contrario, las evaluaciones de la EIB han constatado, que los niños indígenas acusan severos atrasos, repitencias y altos tasas de deserción y no aprenden el castellano. La reforma de la educación básica rural de 10 años precisa todavía de mucho apoyo, sobre todo para la extensión de la primaria a los 3

años del primer ciclo de la secundaria (años 7, 8 y 9). Conviene tratar de fortalecer a las organizaciones comunitarias y de involucrarlas en la gestión, para obtener consensos sobre los contenidos y disponibilidad de enviar a los hijos, y sobre todo a las hijas, a la escuela durante 10 años.

## 2. Segunda recomendación

Para aumentar la calidad de la educación básica y extenderla a los 10 años en las zonas rurales de América Latina, es indispensable generalizar la EIB para todos los pueblos indígenas y aportar a su desarrollo y a su fundamentación científica, empoderando a sus organizaciones y comunidades, garantizando la formación de maestros bilingües, la producción de textos en lenguas indígenas y buscando la más amplia participación comunitaria en todos los aspectos de la educación.

Se hace camino el pensamiento de que las diferencias culturales constituyen una riqueza invaluable que puede ser aprovechada en múltiples formas. El futuro del mundo es un futuro de sociedades multiculturales, multilingües. Muchos de los países han tomado nota de este desarrollo y han reformado sus cartas constitucionales, introduciendo en ellas conceptos de sociedades multiformes. Sin embargo, en la realidad cotidiana el racismo, la exclusión y la discriminación de los pueblos indolatinoamericanos y afroamericanos siguen en vigencia.

Un aprendizaje enfocado a conocer y a entender a las culturas, cosmovisiones y lenguas diferentes que conviven en un mismo país se hace cada día más urgente e indispensable. Una dimensión de interculturalidad debe atravesar a todo el currículo para dar a los niños y jóvenes mestizos y castellanohablantes la posibilidad de aprender a valorar, progresivamente y durante todo su pasaje por la educación básica y superior, los enfoques, las filosofías, las lenguas y las culturas diferentes con las cuales conviven.

Una interculturalidad entre iguales es la base para una convivencia creativa y fértil, donde las culturas se ponen a dialogar entre ellas. Es lo que debe aportar la escuela para poder vencer los prejuicios, las exclusiones y la discriminación.

## 3. Tercera recomendación

Solicita al BID apoyar a aquellas reformas curriculares que establecen materias, asignaturas u ejes para el estudio sobre<sup>39</sup> las diferentes lenguas y culturas como una parte natural del pensum y transforman a la educación básica (y secundaria) en intercultural para todo el universo de alumnos.

Todo eso sólo se podrá poner en marcha, si la educación podrá contar con maestros convencidos de su tarea y debidamente preparados.

Hay dos modelos de maestros de la EIB: unos, que son formados en las **Escuelas Normales** del Estado, transformadas en bilingües y más o menos puestas al día en lo que es:

- La didáctica bilingüe,
- La utilización de la lengua materna indígena como lengua de enseñanza, y
- El ensayo de incluir la cosmovisión indígena como eje transversal a todo el currículo.

Estos maestros han cursado una educación básica castellana, han sido formados en una adaptación de la cultura occidental y son normalmente neo-alfabetas en su propia lengua. Crecen, sin embargo, los

---

<sup>39</sup> No pensamos que sea este el momento de exigir el bilingüismo general de todos. En muchos casos sería ridículo, como por ejemplo en Brasil. Sin embargo hay situaciones regionales, donde una lengua indígena es hablada localmente por la mayoría o por minorías fuertes: en este caso algunos países piensan en una oficialización de la lengua indígena al lado del castellano. Hay también lenguas indígenas que se ofrecen como lenguas francas en ciertas regiones (el náhuatl en el México central, el k'iché en partes de Guatemala, el quechua/kichwa en los Andes centrales).

Pero lo que nos parece imperante y que no puede sufrir más atrasos es la transformación de la educación básica monolingüe y etnocéntrica en una educación intercultural, abierta, curiosa de conocer e integrar conocimientos, saberes y literaturas de las culturas indígenas.

alumnos de la EIB y en el futuro habrá más jóvenes conscientes e informados en estas Escuelas Normales.

La segunda modalidad es la **comunitaria**: se eligen jóvenes con algún liderazgo en sus propias comunidades y se les forma a través de cursos organizados por ONGs, las Universidades o el mismo Ministerio de Educación. Se les sigue brindando asistencia y capacitación durante los primeros años de trabajo.<sup>40</sup>

#### **4. Cuarta recomendación**

El BID es invitado a apoyar la formación inicial de maestros de educación básica bilingüe, a través de la construcción consensuada de un currículo de formación bilingüe e intercultural, sustentado por el desarrollo de materiales bilingües para las diferentes áreas del saber. Esta formación debe tener, durante toda su duración, un componente esencial de formación práctica en el aula.

Los cuerpos docentes de las Escuelas Normales deben ser capacitados en función de una EIB innovativa y participativa, lo que implica involucrar a los padres de familia y a la comunidad en los quehaceres de la educación.

La EIB está profundamente ligada al uso del idioma indígena en todos los ámbitos de la vida comunitaria. A la larga no tendrá sentido la educación en dos lenguas, sí el contexto social no usa ambas y si la lengua indígena se queda relegada a la casa, estigmatizada y con menor prestigio social. Felizmente más y más pueblos indígenas exigen el uso oficial de sus lenguas en las administraciones locales y/o regionales. Hay que fomentar lo que se llama el bilingüismo social, el uso de la lengua en los tribunales, en la administración local, en las asambleas, en la salud, en el comercio, etc.

Especialmente el Convenio 169 de la OIT recoge esta dimensión de los derechos de los pueblos indígenas y los especifica; también algunas Constituciones hablan de una oficialización de las lenguas indígenas regionales al lado del español (Bolivia, Guatemala, Ecuador, etc.) Esto significa toda una gama de apoyos lingüísticos, organizativos y de política local y regional. Significa la construcción de consensos y significa la introducción gradual de un bilingüismo “de doble vía” en el sentido de que los funcionarios mestizos deberán aprender la lengua regional.

#### **5. Quinta recomendación**

Apoyar, en el contexto de las Reformas Educativas, proyectos de oficialización regional de idiomas indígenas o afrolatinoamericanos, en poblaciones étnicamente mixtas y con espacios lingüísticos compartidos.

Dos recomendaciones adicionales que, si bien no son específicas para un sistema bilingüe, hablan de condiciones indispensables para que éste pueda desarrollarse.

La siguiente recomendación retoma una de las prioridades del BID en el fomento de la educación básica: la autonomía de la escuela y la pertinencia del currículo. La utopía final es una escuela autónoma, que se equipe de un currículo consensuado, culturalmente pertinente y dirigido al aprendizaje de cosas útiles para la sobrevivencia como campesino/a, obrero/a migrante o simple ciudadano/a. Una escuela que tome iniciativas conjuntamente con la comunidad, tienda a la generación de proyectos culturales y productivos y contribuya a la regeneración de la comunidad, a la afirmación de la identidad y autoestima, creando empleo y levantando el nivel de vida de los comuneros.

---

<sup>40</sup> Escuelas sin Fronteras tienen una modalidad interesante en Guatemala: los jóvenes maestros comunitarios, elegidos por los padres de familia, enseñan los primeros 21 días de cada mes. Del 22 hasta el fin del mes están en cursos, primero en un lugar céntrico regional, después en la capital, donde pueden intervenir en la formación la universidad y otros actores.

Condición previa es una auténtica descentralización y desconcentración de los procesos de decisión y del presupuesto. Hay ejemplos varios de modelos novedosos: en Salvador, las escuelas EDUCA, su copia en Guatemala, las escuelas de PRONADE y otras. La idea es de colocar los recursos en la demanda y no en la oferta, vale a decir que los padres de familia reciben fondos del Ministerio y son empleadores de los maestros. Estos entran en una relación más estrecha con la comunidad y tienden a cumplir sus tareas; sobre todo están físicamente en las escuelas y baja el ausentismo (sino los padres no les pagan).

Ha habido intentos de descentralización en casi todos los sistemas de educación en la región, al interior de esfuerzos de modernización de los Estados. Sin embargo, el concepto del poder concentrado y del centralismo hondamente arraigado en los funcionarios se encuentra, en las periferias, con la costumbre, no menos arraigada, de no tomar nunca decisiones de alguna trascendencia y de esperar las directivas desde arriba.

La autonomía de la escuela quiere desplazar la iniciativa al nivel de los interesados, de los padres de familia y de sus niños, apoyados por las organizaciones de la comunidad y por los maestros. Esto significa la pertinencia del currículo, el uso de la propia lengua local, el contexto cultural propio y la orientación de la educación hacia el contexto social y productivo local.

La EIB tiene estas proyecciones desde sus inicios. Siendo educación en lengua y cultura diversa, debe fundamentarse en un concepto de pertinencia local y particularidad propia. Además se coloca, en muchos casos, al interior de las demandas y luchas de los pueblos indígenas para una Autonomía política, jurídica y cultural en sus territorios.

## **6. Sexta recomendación**

Fomentar una auténtica descentralización del poder de decisiones y del presupuesto, para impulsar una escuela autónoma, cultural- y lingüísticamente pertinente, orientada al contexto socioproductivo y al aprendizaje intergeneracional.

Esto lleva a la sexta recomendación: fomentar una escuela altamente práctica, vocacional, orientada al trabajo y a la profesionalización.

Las sociedades indígenas han incorporado esta dimensión a su educación desde siempre. Además en nuestras sociedades discriminantes, donde ser indígena, mujer y joven resume el ápice de la pobreza de la región, no queda otra alternativa que prepararse para la sobrevivencia. Una escuela práctica, orientada hacia conocimientos útiles para la empleabilidad y la sobrevivencia, es un aporte válido en este momento histórico.

Todos los estudios sobre la socialización de los niños en sociedades indígenas arrojan la evidencia de un alto grado de práctica en las enseñanzas y en la transmisión de conocimientos. Generalizando podemos afirmar, que los niños indígenas aprenden haciendo, y después son corregidos o confirmados en sus actividades. No se les explica el trabajo teóricamente antes, para que lo ejecuten después. Ellos observan e imitan. De este modo la didáctica cultural indígena se encuentra con los resultados de la Pedagogía de Reforma occidental, como muchas veces es practicada en los centros educativos de los barrios altos de las ciudades americanas.

## **7. Séptima recomendación**

Vigilar que las Reformas prioricen una escuela altamente práctica en su concepción e implementación, orientada al trabajo multiforme y a la adquisición de conocimientos y habilidades (*skills*) utilizables de modo múltiple.

## **8. Otras recomendaciones para apoyar y sostener el desarrollo de la EIB**

### *Apoyar la investigación dirigida a los problemas prácticos de la EIB*

La investigación acerca de la EIB es todavía nueva y tiene mucho trabajo por delante:

- Hay un primer aspecto: hace falta trabajar los escenarios de la socialización del niño indígena; los modos y actores del aprendizaje; el modo de la generación de conocimientos y apropiación de valores, y la dimensión colectiva de la sociedad indígena.
- Un segundo aspecto se refiere a la EIB misma: hay que desarrollar las didácticas del castellano y del portugués como segundas lenguas, hay que investigar el impacto del manejo de dos códigos lingüísticos, hacen falta metodologías de evaluación para medir las competencias, etc.
- El tercer aspecto es el lingüístico y se refiere más a la lingüística aplicada, visto que muchas lenguas ya están descritas y en muchas se dispone de instrumentos valiosos para organizar la educación. En general sin embargo hace falta investigar el posible desarrollo de la lengua, producir gramáticas pedagógicas, ortografías, diccionarios para niños, textos para la enseñanza de la lengua en la formación de los maestros, reglas mínimas para el desarrollo y reglas para la normatización de la lengua, etc.
- La cuarta tarea es la de recoger los saberes, los conocimientos y las sabidurías de los pueblos, procesarlos y hacerlos accesibles.

Afortunadamente existen muchos trabajos etnográficos, lingüísticos y antropológicos, en mayoría hechos por investigadores de EE.UU. o europeos, pero difícilmente accesibles y no disponibles en traducción al castellano.

Una tarea impostergable es la recuperación de todos estos estudios a través de microfilm, su traducción y su puesta a disposición para los investigadores. He aquí una tarea para un consorcio de universidades para crear un archivo de todos estos trabajos, de inestimable valor para progresar en el conocimiento de los pueblos indígenas del continente, de sus culturas y de sus lenguas. El BID podría patrocinar este trabajo importante.

### *Apoyar el proceso complejo de releer y reinterpretar la historia*

Una nueva identidad con mayores elementos de autoestima por parte de los pueblos indígenas lleva inexorablemente a una relectura de la Historia oficial, como es enseñada en las escuelas de América. El protagonismo de los pueblos primigenios, sus culturas ancestrales y su rol en la edificación de la América, como su papel en la conservación de los sistemas ecológicos y sus aportes a las sociedades modernas deben ser resaltados. Hay que apoyar el cambio desde una historia de la sociedad dominante hacia una historia de los pueblos.

### *Apoyar las políticas que planifican colocar a los mejores maestros en los primeros grados y que tienden no solo a hacer cumplir los tiempos de enseñanza previstos, sino buscan a ampliarlos*

Medidas tan simples como éstas no se aplican si no es con un trabajo de divulgación de resultados, con ardua labor de convicción de las burocracias y con convenios estipulados con los gremios de los maestros.

Las conferencias con los señores Viceministros y las conferencias de los Ministros de Educación son momentos de promoción de estas medidas. En este caso los Bancos, UNICEF y UNESCO tienen posibilidades de promocionar éstas y otras medidas de evidente impacto y de cero o bajo costo.

En los países europeos la escuela básica funciona durante 6 días de la semana y dos a tres días también en la tarde. Parece esencial cumplir con un calendario que de por sí ya se presenta sumamente reducido. La meta de los 200 días de escuela por año, respectivamente modesta, no es



lograda en muchos países de América Latina. Además el calendario escolar rural no respeta el ciclo de producción y de migración de la población campesina.

#### *Apoyar proyectos de EIB en las grandes ciudades*

La población indígena de las grandes ciudades en América Latina está aumentando. Siempre más niños y niñas necesitan una educación pertinente en castellano y en su propia lengua. En Quito hay 20 escuelas bilingües, en Guayaquil más de diez, pero el universo de niños es mucho más numeroso. En estas ciudades el modelo EBI debe ser distinto, adaptado a la vida de la ciudad y a las condiciones del entorno. Es un campo todavía muy poco trabajado, a pesar de la existencia de las escuelas mismas y necesita investigación, sistematización de las experiencias vividas y difusión de los logros.

#### *Hay que apoyar a las iniciativas de formación superior emergentes*

Surgen, en todas partes, proyectos para la formación superior: la Universidad Maya (Guatemala) o la Universidad Indígena (Ecuador, Brasil). Hay una gran diversidad de conceptos y estrategias y enormes necesidades de apoyo: académico, curricular y financiero.

### **9. Poder de negociación del Banco**

En estos y otros casos el BID puede enfatizar las mejores soluciones. Nadie concibe la negociación como la aceptación de las prácticas obsoletas y de las soluciones que han demostrado ser ineficientes. El Banco tiene la posibilidad de promover a las soluciones mejores, las estrategias de éxito y las prácticas que llevan a unos resultados mejores.

Para eso hay que reforzar una estrategia de información y 'briefing' de los funcionarios de alto nivel de decisiones, para convencerlos de la calidad de las propuestas. Lo mejor es siempre, ver de propios ojos las prácticas buenas. Se insinúa crear una red de intercambio educativo que pueda calibrar la imagen de la educación básica exitosa y de la EBI pertinente. Hay que insistir en esta línea de las buenas prácticas y de los buenos ejemplos y documentarlos también con audios, videos, y hacerlos accesibles a observación directa.

El BID puede usar el instrumento de Cooperación técnica para sondear la demanda de EBI básica y secundaria en varios países. Se pueden crear más proyectos para preparar la expansión de programas exitosos. El Banco puede conceder préstamos para experiencias novedosas e innovadoras que serán debidamente documentadas para poder decidir sobre su eventual transferencia, mutatis mutandis, a otras regiones.

La EBI en este contexto es una versión novedosa de la educación básica latinoamericana. Tiene ingredientes que son deseados en todas las Reformas, como la interculturalidad, la pertinencia, la participación de la comunidad, la relativa autonomía y el enfoque eminentemente práctico.

La EIB se ha ganado un buen espacio pero está todavía lejos de la realidad de que todos los niños indígenas de América puedan educarse en sus propios idiomas. Sin embargo, se puede ver ya desde ahora el aporte que la EBI ha dado a la Educación del Subcontinente.

## **ANEXOS**

## I. ESTADO DEL ARTE EN LOS PAISES<sup>1</sup>

### 1. México

La EIB tiene en México una historia larga, tal vez la más larga del continente. En México, desde los años de la Conferencia de Pázcuaru y desde el movimiento indigenista (1940, Instituto Indigenista Interamericano, INI) hay una discusión acerca de la educación indígena, entre partidarios de la 'integración' y partidarios de la educación intercultural, con conservación y desarrollo de la lengua.

En el año lectivo 1996/7, México tenía 95.855 escuelas primarias con 524.927 maestros y 14.650.521 alumnos. 8.500 escuelas eran bilingües, con 28.000 profesores y 720.000 niños (1999). El gasto en educación era igual a 4.9% del PIB y equivalía al 23% del presupuesto del año (1995). De este gasto 41.4% pertenecían a la primaria. (UNESCO, 2002)

Según el último censo, 14% de los Mexicanos son indígenas. Pertenecen a 57 pueblos y viven en 23 Estados. Nueve estados, sin embargo, albergan más de 80% de los indígenas.

En la Secretaría de Educación existe, desde 1978, una Dirección General de Educación Indígena, parcialmente en manos indígenas. La Universidad Pedagógica Nacional forma a maestros bilingües en varios idiomas y en más de 70 centros regionales; hay una producción impresionante de evaluaciones, estudios e investigaciones y sorprende la riqueza de libros de texto en las lenguas indígenas, muchas veces pulcramente presentados y hechos en base a una ejemplar pedagogía de reforma.

Parece sin embargo que la EIB en México no produzca un orgullo del habla y de la cultura indígena. Más bien se percibe el orgullo de los indígenas mexicanos de haberse apropiado del castellano. Esto debe tener nexos con la ideología, todavía muy fuerte en México, de la incorporación de lo indígena a la gran Nación y de una absorción de lo diverso indígena en el concepto de la unidad cultural integradora (y por ende monocultural) mexicana (Muñoz, 2001).

Alrededor de la escuela existe una gran producción de literatura de autores indígenas, no siempre en las lenguas indígenas, pero también en ellas o al menos en ediciones bilingües.

El INI elabora, con apoyo del BID, el Banco de Datos de Perfiles Indígenas, conjuntamente con Organizaciones indígenas y Universidades.

La aparición, el 1 de enero de 1994, del Ejército Zapatista, ha generado una amplia discusión acerca de los 57 pueblos indígenas indomexicanos hasta allí bastante invisibilizados y ha puesto también la EIB al orden del día.

**Retos:** En el futuro habrá que ajustar el currículo a la nueva fuerza y a la renovada identidad de los pueblos indios mexicanos y habrá que resignificar a la EIB con una visión más actualizada.

### 2. Guatemala: educación maya

La oferta educativa, bajo puntos de vista de calidad, está connotada por grandes asimetrías regionales, una abstracción del multilingüismo y de la pluriculturalidad, falta de recursos humanos calificados en educación, una gran cantidad de iniciativas atomizadas y carentes de coordinación, la

---

<sup>1</sup> Lejos de poder presentar aquí todos los programas, proyectos, iniciativas, etc., lo que sería imposible, optamos por mencionar la situación general por país y algunas iniciativas interesantes, específicas que llaman la atención. Adjuntamos, donde podemos, sugerencias para ulterior lectura. Hay dos trabajos que dan una buena visión de la EBI en varios países, lastimosamente ya de años anteriores: Utta Von Gleich, Educación primaria bilingüe y bicultural en América latina, GTZ, Eschborn, 1987 (12 países); y Chiodi, Francesco, Abya Yala, Quito, 1990 (México, Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú). Un trabajo más reciente es el de Ruth Moya en la Revista Iberoamericana de Educación, No. 17, marzo/abril 1998, con hincapié en la situación jurídica y legislativa.

alta burocratización del Ministerio del ramo y una falta de recursos endémica en las escuelas. Estas y otras deficiencias cualitativas del sistema educativo guatemalteco, particularmente evidentes a nivel de la escuela primaria, permiten afirmar que toda acción orientada a incrementar la cobertura y el acceso al sistema está sometida a un importante riesgo de fracaso si no se procede, al mismo tiempo, a mejorar la equidad, la eficiencia interna y externa del sistema (UE, Proyecto PROASE, 1998).

### Años de escolaridad

Población	1989			2000		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	4	5	4	5	6	5
Indígena	2	3	2	4	5	3
Mestiza	6	6	6	6	6	6

Fuente: Sistema de Naciones Unidas. Informe de Desarrollo Humano 2002. Guatemala, 2002. Anexo Estadístico, Cuadros 4 y 5.

En Guatemala la EBI se ha generalizado con este actual gobierno. La Dirección General de EBI (DIGEBI) está en 15 de los 22 Departamentos y dirige la EIB en 17 lenguas mayas. Desde pocos años existen maestros bilingües formados, muchos están todavía en formación. Una gran parte de las plazas rurales son identificadas como bilingües, por ende reservadas a maestros bilingües. En la formación inicial de maestros bilingües intervienen varias Agencias y hoy en día hay un número interesante de Escuelas Normales Bilingües, todas operando en base a la malla curricular (o su adaptación) desarrollada por el PEMBI/GTZ y ACEM. Hay materiales en todas las 21 lenguas mayas, pero para los 6 años de la primaria sólo en las 4 lenguas mayores, k'iché, mam, caqchikel y k'eqchí. Para las lenguas menores los textos cubren los primeros tres años.

CONALFA e IGER, dos organizaciones para educación de adultos, han introducido la primaria bilingüe para adultos, después de haber alfabetizado en los idiomas mayas. ACEM, una asociación de 44 colegios privados mayas, ofrece el ciclo básico o y en 11 de los 44 colegios hay formación de maestros primarios bilingües.

Existe un sistema masivo de profesionalización de los docentes a nivel de cursos universitarios. El Banco Mundial apoya a la DIGEBI en la profesionalización y en la producción de textos de aula, también en matemática. Las Universidades, sobre todo la Universidad Landívar, han participado de manera decisiva en la preparación de los docentes y de los formadores. Hay una Mesa Interagencial de Agencias de Cooperación que intervienen en y apoyan a la EIB. Al lado de las escuelas del Estado existen las escuelas mayas, dirigidas y administradas por las comunidades. UNICEF tiene una experiencia interesante con la Nueva Escuela Unitaria Bilingüe Intercultural, NEUBI. Escuelas sin Fronteras, UNESCO, PEMBI y la Cooperación Belga apoyan a grupos significativos de escuelas de educación básica. Existe la innovadora experiencia de la 'Franja maya', una enseñanza del idioma maya en escuelas indígenas y no indígenas.

Se hace educación garífuna en cooperación<sup>2</sup> con la Organización Garífuna de Honduras.

### 3. Honduras

En Honduras hay ocho pueblos: los pech, los tahwakas, los tolupanes, los miskitos, los lencas, los chorties y los garífunas, además de los blanco/mestizos. Han formado una Confederación de Pueblos Autóctonos CONPAH, para promover la EIB. No todos los pueblos indígenas conservan su lengua, este es el caso de los lencas.

<sup>2</sup> Véase en el capítulo III, más información sobre Guatemala.

Los chortís son mayas y hay contactos con la población chortí en Guatemala y con la EIB de este país vecino.

En 1996, habían 2.000 maestros trabajando en comunidades indígenas y negras, sólo el 25% era bilingüe (Muñoz, 2001).

Las universidades apoyan a la EIB a través de investigaciones y formación de especialistas. Últimamente, toma cartas en el asunto la Universidad Pedagógica. Ya existe la formación de maestros bilingües en un Instituto pedagógico en Puerto Lempira y se está usando nueva tecnología para la formación y capacitación a distancia de los maestros. Hay un servicio de capacitación itinerante. Los misquitos empezaron sus experiencias de educación bilingüe con la Iglesia Morava. Formaron una Organización propia en 1992: MOPAWI. Ellos y el CONPAH contribuyen activamente a la discusión sobre EIB y sobre políticas de conservación y rescate de las culturas indígenas. Los garífunas, con una población de acerca de 80.000, están relacionados con sus pares en Belice y en Nicaragua; hay escuelas bilingües y capacitación para maestros.

La Reforma educativa, en curso desde algunos años, recién le atribuye más importancia a la EIB, en el marco de reflexiones sobre equidad y pertinencia cultural. Hay planificaciones avanzadas para un posible préstamo del BID en apoyo a la expansión de la EIB en el país.

#### **4. Belice**

Belice tenía para el año escolar 1994/95 277 escuelas, 1390 maestros y 51 355 alumnos, y gastaba en 1996 5% de su PIB y 19.5% de su presupuesto para Educación; 62.1% correspondían a la primaria.
--

Desde los años 90, cada niño tiene el derecho a la educación en su lengua materna. Los programas de inglés como segunda lengua (ESL) han dado buen resultado, ahora hay que formar a los maestros bilingües. En garífuna la EBI tiene algún avance, existen los instrumentos para la educación básica y existe el apoyo del Consejo Nacional Garífuna.

Para las otras lenguas indígenas hay primeros pasos: para el q'eqch'í se toman contactos con Guatemala y se intercambian los materiales. Está en camino una Universidad garífuna, para toda la costa atlántica.

La escolaridad, sin embargo, es todavía muy baja y todavía no se dispone de maestros bilingües especialmente formados, ni para garífuna, ni para las lenguas mayas.

#### **5. Salvador**

Alumnos en la educación primaria: 1.244.414 (2001); tasa de deserción anual: 3.4%; tasa de deserción antes de terminar la primaria: 47%.
---

Salvador salió, en los años noventa, de una cruel guerra civil y logró reconstruir la sociedad civil. Un punto de la reconstrucción es la Reforma Educativa. Durante el conflicto no se habían formado maestros. En 1995 abren otra vez las Escuelas Normales y se trata de formar una nueva generación de maestros. Otro punto de la reconstrucción es la reaparición de los pueblos indígenas que son alrededor del 10% de la población de 6 millones. Se trata de pueblos de la esfera maya y mexicana, como los pipiles, los nahuat y los cacaopera. Todos estos pueblos quedaban invisibilizados después de la sublevación pipil de 1932. Después de esta fecha, declararse indio era firmar su propia sentencia de muerte. Hubo una clásica cacería de indios y éstos, para sobrevivir, se mimetizaron de mestizos, bajo el grave peligro de perder su lengua y su cultura. Y en realidad, estos pueblos están en alto riesgo de desaparecer.

Además, hay una muy baja calidad de la escuela rural y las tasas de escolaridad son bajas, la deserción alta.

La Reforma trata de establecer una educación indígena que gira alrededor de la cultura, más que de la lengua. Existe un proyecto EIB de rescate de la lengua nahuatl y lentamente otras lenguas son llevadas a las aulas. El despertar indígena implica una revaloración de la cultura tradicional. En este proceso apoyan las universidades, también las de Guatemala.

## **6. Costa Rica**

Quizás uno de los países donde se ha silenciado y ocultado a la población indígena es Costa Rica. Viven en este país 8 pueblos indígenas, casi todos de origen chibcha. Algunos cuentan con maestros itinerantes, existe un colegio indígena autogestionado en Talamanca. Otros pueblos, como los bribri y cabécares tienen escuelas bilingües y maestros bilingües residentes. Actualmente la educación indígena que casi no se da en lengua, cubre el 70% de los niños indígenas en el campo. La tasa de deserción en la primaria es de 11.1% y la relación maestro/alumnos de 28.6.

En 1995 el gobierno crea el Departamento de Educación Indígena. Debe formar a los maestros que no los hay para todas las etnias y debe reformar el currículo con un concepto claro de concebir a la escuela en estrecha relación con la comunidad. Los pueblos formaron una Mesa indígena que está negociando con el Estado una Ley de Autonomía. También en Costa Rica se usa nueva tecnología para la formación a distancia de los maestros bilingües que lentamente deberían reemplazar a los maestros itinerantes.

## **7. Nicaragua: culturas y autonomía**

El Plan Nacional de Educación aprobado en marzo del 2001 que regirá el sistema educativo a nivel nacional hasta el 2015 se centra en cinco pilares: cobertura y equidad de la educación; calidad y relevancia de los aprendizajes; innovación, ciencia y tecnología; condiciones dignas y formación permanente del educador y, gestión educativa descentralizada. Después de la (sufrida) firma de la carta de intenciones con el FMI en diciembre de 2002 y después de haber tenido acceso a los programas HIPC (Países Pobres Altamente Endeudados), Nicaragua se compromete a 1) crecimiento económico, 2) reforma estructural, y 3) al desarrollo de su capital humano. Implementando este último compromiso, Nicaragua quiere seguir con su reforma del sistema educativo, caminando hacia una cada vez más efectiva autonomía de sus escuelas y preparando para eso legislación y canales para descentralizar también el presupuesto.

Acuerdos con la Comunidad Europea para financiar una parte de la reforma educativa se están materializando en estos días, (abril 2003) con especial hincapié en la educación técnica y rural y allí también con énfasis en la educación de los pueblos indígenas y negros.

En Nicaragua la EIB se sitúa al interior de las dos regiones autónomas de la Costa Atlántica, donde conviven cinco pueblos con los mestizos castellanohablantes: los Garífuna de descendencia afroindioamericana, los Creol que hablan creol e inglés como segunda lengua, y tres pueblos indolatinoamericanos: los Mísquitos, los Sumo/mayangna y los Rama. Muchos de los ciudadanos de la costa atlántica son plurilingües. El Sistema de Educación Regional, SEAR, cuenta con 2 Consejos regionales de Educación y tiene como meta reconvertir a todas las escuelas en bilingües. Se empezó con la transformación curricular de las dos Escuelas Normales y se está construyendo el currículo bilingüe para la educación inicial.

Hay educación bilingüe (a veces trilingüe) desde hace veinte años, apoyada por TERRA NUOVA, la cooperación finlandesa KEPA (el proyecto FORIBCA) y ONGs europeas. Desde los años ochenta existe un programa nacional de EBI por parte del Ministerio de Educación, que en su principio fue visto como modelo para una mejor integración de los indígenas al Estado castellanohablante. Con la creación de las Autonomías, la EIB cobró más importancia y se estableció como una modalidad de

educación regional con fuerte dimensión de sustento a la identidad atlántica y a la Autonomía. La tradicional escuela rural de 4 grados se reformó y se adoptó, para la EBI, el modelo de la educación básica de 9 años para todos. Nicaragua tiene, como primer país latinoamericano, una ley de lenguas: hay disposiciones de tutelaje, de oficialización regional y de desarrollo.

La política de EBI se desarrolla al interior de las Autonomías que cuentan con gobierno propio; estos gobiernos se ocupan también del desarrollo curricular y de la gestión de la educación. La Universidad URACCAN en Bluefields se ha dedicado con ahínco a apoyar a la EBI. Tiene carreras relacionadas con la enseñanza bilingüe y está conectada con varias universidades de EEUU y Europa que apoyan en este campo. Ejerce un fuerte liderazgo en Centroamérica. La segunda universidad de la Costa Atlántica, BICU, también tiene relación con la EBI.

Existen textos para la primaria bilingüe en mísquito y sumo/mayangna, otros para inglés y castellano como L2 están en elaboración.

**Lectura:** Un futuro desde la autonomía y la diversidad, Héctor Muñoz, Biblioteca Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 2001.

## 8. Venezuela

Venezuela tiene 22.3 millones de habitantes y en el año escolar 1996/97 a 202.195 maestros primarios con 4.262.221 alumnos registrados, la relación es de 21 alumnos por maestro. La tasa bruta de escolarización en primaria es bastante baja: 91%. El gasto en Educación equivale a 5% del PIB y corresponde a 23.5% del presupuesto del año 1997.

En Venezuela, donde la Constitución de 1961 declaraba a los indígenas en vías de extinción, el actual gobierno de Hugo Chávez, participó en marzo de 1998, en una reunión de la Confederación Indígena de Venezuela (CONIVE), organización representativa de treinta pueblos indígenas, donde suscribió un documento titulado “Un compromiso para la Historia” en el cual se compromete a saldar la deuda histórica de Venezuela *con los pueblos indígenas del país*.

Actualmente, existe una representación indígena en el Parlamento venezolano y el respeto de las lenguas y las culturas indígenas al interior de la política educativa gubernamental está planteado en la Constitución venezolana, en el capítulo VIII referente a los derechos de los pueblos indígenas, artículo 119: *“El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida”*.

Hay una gran variedad de pueblos y grupos indígenas, sobre todo en la Orinoquía y en la Amazonía, pueblos que muchas veces viven también en el Brasil. Son pueblos pequeños con poca población y es sumamente difícil organizar educación bilingüe para ellos, a pesar de que más y más sus líderes la estén exigiendo. Desde 1979 la EIB es parte oficial del sistema educativo, pero aquí como en otros países falta mucho trabajo que hacer: describir las lenguas, formar a los maestros, construir los currículos.

En un resumen de actividades de 2002 el Ministerio de Educación pública, entre otros, estos logros en el campo de la educación indígena:

- Se creó el Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas, mediante Decreto Presidencial N° 1.796 del 289 de mayo de 2002, como un órgano consultivo para garantizar la participación de los pueblos indígenas, en el diseño, planificación y ejecución de las políticas educativas, culturales y lingüísticas.
- Mediante Decreto Presidencial N° 1.795 del 27 de mayo de 2002, se dispuso el uso obligatorio de los idiomas indígenas en todos los planteles públicos y privados

ubicados en los hábitat indígenas, incluyendo las zonas urbanas habitadas por indígenas, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

- Se conformó la Comisión Nacional de Lingüística Indígena, integrada por lingüistas especializados en los idiomas indígenas, docentes e Investigadores Indígenas, para la estructuración de alfabetos, elaboración de normas de ortografías, estandarización de los idiomas indígenas, revisión y evaluación de textos escritos en idiomas indígenas.
- Se desarrollaron los Proyectos Educativos por pueblos Indígenas, elaboración y edición de materiales instruccionales (Libros informativos y de apoyo, textos monolingües y bilingües), para los diez estados del país con poblaciones indígenas,
- Se fortaleció la formación inicial y permanente de los docentes indígenas, en los diez estados con poblaciones indígenas; así como los proyectos de revitalización cultural y lingüística, a través de la incorporación de los nichos lingüísticos.<sup>3</sup>

## 9. Panamá

En este país de una población de 2.5 millones, los indígenas son un 10%.  
Los pueblos mayores son los embera (15 mil), los kuna (50 mil) y los ngäbe (130 mil).

La legislación reconoce a los pueblos indios y a sus territorios ancestrales. Son conocidos los kuna que manejan este territorio de modo comunitario y han promovido el turismo ecológico comunitario bajo su estricta vigilancia. Ellos se han preocupado también de la educación pertinente de sus hijos.

Existe EBI desde 28 años (1975) y la legislación educativa es favorable: concretamente instituye la EBI como educación única para los tres pueblos indios. Pero como sucede en otros casos, los maestros todavía son débilmente formados y el sistema bilingüe tiene problemas de currículo y de textos en lengua indígena: falta todavía el personal especializado.

Las organizaciones indígenas sin embargo promueven la EIB, relacionada en sus políticas con otros temas importantes, como la ecología y el control de sus territorios.

Un programa, cofinanciado por el BID, se ocupa también del fortalecimiento de esta EIB, buscando hacer más pertinente el currículo y aportando a la formación inicial de maestros bilingües. Se ha puesto énfasis en la participación de los padres de familia, sea en la elaboración de los programas, sea en la administración de las escuelas.<sup>4</sup>

## 10. Colombia

Colombia tiene una población importante afroamericana de 10.562.519 ciudadanos, igual al 26% de la población total, y una población indígena de 701.860 ciudadanos (que no llega al 2% de los 40 millones de colombianos).<sup>5</sup> En la escuela primaria en 2000 había 5.088.295 alumnos, pero de los niños y jóvenes entre los 6 y 17 años casi 3.000.000 no estaban en la escuela (Ministerio de Educación, 2002). El plan 'Revolución en la Educación' quiere crear, en los próximos 4 años, 1.500.000 cupos nuevos.

Los pueblos indios colombianos han sido capaces de sensibilizar a los gobiernos y de lograr importantes avances en su proyecto de defensa de los territorios ancestrales (resguardos) y de sus lenguas y culturas. Desde años tienen un senador en Bogotá y últimamente el gobernador del Cauca es indígena.

<sup>3</sup> Informe de labores de 2002, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Caracas, 2003.

<sup>4</sup> Ver en el capítulo III los detalles de este programa.

<sup>5</sup> Datos del DNP, Bogotá, 1999.



Las reformas de los últimos años han llevado a una parcial privatización de la educación. Departamentos y Municipios, con fondos propios y las transferencias del presupuesto general del Estado, están interviniendo en la educación.

La nueva constitución, además de declarar Colombia como una Nación multiétnica y pluricultural (art.7), oficializa las lenguas en sus territorios y manda que 'la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias' sea bilingüe (art.10). Además la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, logra que en materia de formación de maestros el Ministerio deba negociar con las organizaciones involucradas.

Desde la proclama de la nueva ley indígena de los años 90, la llamada etnoeducación debe pasar a manos de los profesionales indígenas. Son ellos que quieren hacer los currículos y son ellos que, en consenso con los padres de familia, quieren determinar el modo y la organización del aprendizaje. Los pueblos indígenas tienen los derechos de los municipios y por ende pueden recibir fondos del presupuesto general del Estado.

Los indígenas, pero no sólo ellos, han desarrollado un sistema paralelo, llamado educación comunitaria, muchas veces apoyado además por ONGs. Este sistema tiene hasta aquí el problema, que los maestros siguen siendo del Estado y son prácticamente inamovibles: y estos maestros, en su gran mayoría (en Tierra adentro 75%) son monolingües castellanohablantes y además, por su formación tradicional, no son interculturales ni tienen las sensibilidades necesarias para enseñar a niños de otras culturas.

Existe en Colombia, sobre todo en zonas alejadas y en las tierras bajas, la llamada 'educación contratada'. Los contratistas son las Ordenes Religiosas, las Prefecturas Apostólicas y las Misiones. Estos administraban la educación y contrataban para ello maestros, que a su vez integran la planta única del Ministerio y por ende son inamovibles y, en su mayoría, tampoco son bilingües ni interculturales.

El proceso de apropiación de la educación básica, por parte de los pueblos indígenas, ha llegado a un punto, donde las mismas comunidades, las organizaciones y los caseríos, y a veces las mismas escuelas, se proponen al Estado como contratistas, dejando de lado a las instituciones religiosas. Eso tiene múltiples implicaciones, entre otras, que las mismas comunidades pueden escoger a los maestros, formarlos e integrarlos a la comunidad. Sería la primera vez que la EBI podría funcionar, si en los 60 y más pueblos hubiera finalmente maestros hablantes del idioma propio y del castellano. Como no existen estos maestros formados, el iter de formación tendría lugar en la comunidad, con apoyo de ONGs o del mismo Ministerio y de las universidades.<sup>6</sup>

## **11. Ecuador: el sistema paralelo**

La matrícula en la primaria está estancada en los 90%, mientras la media de la región es el 94%. En los años ochenta el porcentaje del PIB invertido en Educación era el 5%, en los noventa se redujo y quedó en el 3%. De los maestros, 94% son del Estado, el 6% es contratado por las comunidades y los padres de familia.

Desde 1988, como logro de largas luchas de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, existe un sistema paralelo, llamado bilingüe, al lado del sistema que pasó a llamarse hispano. En 19 de las 21 provincias hay una administración paralela. Existen varios Institutos Normales Superiores Bilingües que forman maestros bilingües, dentro de algunos años pasarán a nivel universitario. Las escuelas primarias hasta 6to grado son bilingües. Existen materiales y textos que cubren todas las materias en todos los grados en los dos idiomas.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Véase, en el capítulo III, el proyecto de Apoyo a la Pedagogía Intercultural Bilingüe, TC del BID.

<sup>7</sup> Esto vale para el idioma mayoritario, el kichwa, no tanto para los idiomas minoritarios, donde la cobertura generalmente no llega más allá del 3er grado.

En el año lectivo 2001/2002 en el sistema bilingüe están matriculados 97.766 niños/niñas en 1.908 escuelas, atendidos por 5.176 maestros. De estos alumnos 71.423 o sea el 73% son kichwas. La diferencia entre hombres y mujeres es mínima. En la provincia con más alumnos, Chimborazo, estos suman 20.154. De un total de 4.595 alumnos en primer grado se baja a 2.855 alumnos en cuarto grado, lo que es un decremento de 38%.

En 2003 la CONAIE, a través de su brazo político Pachkutik, estaba 7 meses en la coalición de gobierno. Por primera vez había ministros indígenas representantes de los pueblos indios. Se esperaba que esta participación se plasme también en reformas y logros sobre todo en el sector social. Pero la alianza fracasó.

El presupuesto para educación de 2003, significaba un 3% del PIB y 11.3% del presupuesto.<sup>8</sup> Existe un Pacto Social para la Educación, firmado por todos los candidatos de las últimas elecciones (nov. 2002) y redactado en base a un consenso popular amplio.

La Universidad de Cuenca ofrece, desde 12 años a esta parte, una licenciatura en lingüística andina y EIB para estudiantes indígenas (LAEB). Hace parte de la red del Proeibandes y apoya la gestión para la organización de la Universidad indígena. Otras universidades, como la Salesiana, ofrecen cursos relacionados con EIB, la FLACSO tiene una maestría en estudios étnicos.

Hay una producción de material considerable alrededor de la EIB. Además de los textos de aula existen ensayos, guías, una colección de materiales en 13 volúmenes para los maestros EIB, investigaciones y una revista: 'Pueblos indígenas y Educación'.<sup>9</sup>

**Retos:** Vigilar que el sistema indígena paralelo no pierda calidad y que aumente la capacidad gestora de los funcionarios indígenas. En la Sierra, se nota un bajo interés de construir la escuela alrededor del idioma, es importante rescatar la cotidianeidad del discurso kichwa.

**Lectura:** Lengua, cultura e identidad, M. Abram, Abya Yala, Quito, Ecuador, 1992.

## 12. Bolivia: educación indígena

Bolivia es el país con más población indígena del continente (60%) y con el más alto grado de población monolingüe en un idioma indígena (25%).

La Reforma Educativa ha instaurado la EBI en Bolivia desde 10 años a esta parte. En 1992 se crea la Dirección Nacional de EBI en el Ministerio de Educación. Son las luchas de las Centrales Bolivianas, como la Central Obrera, COB, pero también de la Confederación de Maestros Rurales, que han impuesto la reivindicación de una educación pertinente.

Anteriormente el Servicio Nacional de Alfabetización, SENAEP, había sensibilizado a los moradores de las comunidades más alejadas para una educación culturalmente y lingüísticamente congruente. Se retomaron elementos de una experiencia única en los Andes, de la famosa Escuela de Warisata que había desarrollado un modelo de educación indígena vinculado a la agricultura. Otro actor fue la Asamblea del Pueblo Guaraní que, habiéndose decidido plenamente para la EIB, presionó para que el Estado y los otros pueblos indígenas la hicieran suya. La nueva ley de educación de 1994 opta por una reforma radical de la educación y hace de la interculturalidad y de la participación popular los fundamentos del nuevo sistema educativo nacional.

<sup>8</sup> El congreso aumentó los fondos de la proforma, pero son fondos virtuales que dependen del superavit de los ingresos del gobierno, previstos en la proforma. Con estos fondos Educación llegaría a 14% del presupuesto y a 3.75% del PIB.

<sup>9</sup> Ver el capítulo III, donde también se comenta Ecuador.

Hoy los maestros bilingües son formados en Escuelas Normales, gerenciadas por las Universidades. Los cuatro Consejos de Pueblos Originarios (quechua, aymara, guaraní y amazónicos) vigilan el sistema bilingüe y el desempeño de los maestros. La `Ley de Participación Popular´ ha hecho posible la transferencia de fondos estatales a los gobiernos locales. Las escuelas se han beneficiado de eso y se organizan en núcleos, fomentando la capacitación local de los maestros. Alrededor de la Reforma ha habido una discreta producción literaria en quechua y aymara, alimentando la educación. En un contexto de impresionante protagonismo indígena en la política (en el parlamento actual hay 36 entre diputados y senadores indígenas), la autoestima y la fuerza de los pueblos originarios ha crecido considerablemente. De eso se ha beneficiado la educación indígena. Bolivia se ha decidido para una EIB de desarrollo y de mantenimiento, con vista a la conservación de todas las lenguas habladas y por un sistema de educación intercultural para todos los Bolivianos.

Todas las lenguas están oficializadas en sus territorios con todas las implicaciones para gobiernos y administración locales.

Ha habido una producción y distribución generosa (20.000 ejemplares por título) de libros cuidadosamente escogidos, en idiomas indígenas y en castellano, para las bibliotecas de aula y de escuela.

En la Universidad de San Simón de Cochabamba funciona desde 8 años la Maestría en lingüística andina, PROEIBANDES, apoyada por 5 universidades andinas.

**Retos:** Después del cambio de gobierno, no parece ser fácil mantener los logros y seguir desarrollando la calidad de la educación básica. Empieza al mismo tiempo el reto de llevar la EIB a la educación secundaria.

**Lectura:** Albó, Xavier, Educar en la diferencia, CIPCA y UNICEF, La Paz, 2002.

### 13. Perú: entre los pioneros

Habitantes: 24 millones; escuelas primarias: 28.123; maestros primarios: 132.556; alumnos: 4.185.489. <sup>10</sup> Tasa bruta de escolarización (1997): 123%. Gasto educativo (1996): 2.9% del PIB, igual a 19.2% del presupuesto. Parte para la primaria: 30.3%.
--

Hubo EB en los Andes del Perú desde los años veinte, con la Misión Adventista. Desde esos años casi no se interrumpe la historia de programas, ensayos y proyectos, hasta llegar a algunos importantes: el Proyecto de EBI del Alto Napo, PEBIAN, con los naporuna; el Proyecto Bilingüe del Puno, PEEBP, que trabajaba desde los años 70 en quechua y en aymara y ha sido pionero en muchos aspectos de la EIB (Jung, 1992); y el proyecto de la Universidad de San Marcos, en Ayacucho, desde 1964. Al interior de la Reforma Educativa Peruana, propulsada desde 1969 por el gobierno progresista de Velasco Alvarado, y que llegó hasta la decisión de oficializar el quechua al lado del castellano (1975), se fomentó la EIB y se estableció una Unidad en el Ministerio de Educación, que se transforma en Dirección Nacional de EBI, DIGEBIL, en 1987. Esta Dirección ha tenido una historia difícil, por la falta de personal, de poder de decisión y de presupuesto. En 2001 fue creada la DINEBI; inmediatamente se puso a elaborar una nueva `Política Nacional de Lengua y Cultura en la Educación´, fruto de mesas de trabajo y de dos encuentros nacionales en 2001, dentro del marco del `Acuerdo Nacional en Educación´.

Han sido más los agentes no gubernamentales, sobre todo en los diez años del gobierno Fujimori, los que han impulsado, alimentado y promovido la EIB, como la Cooperación Alemana GTZ, la Unión Europea, TERRA NUOVA, la Universidad de San Marcos, etc. L. E. López hace un balance más negativo y llega a afirmar que la EIB en el Perú ha sido más una oferta de los intelectuales (lingüistas,

<sup>10</sup> Las cifras de las escuelas y de los maestros son del 1990/91; las de los alumnos de 1998. Anuario Estadístico de la UNESCO, 1999.

antropólogos, indigenistas) a la población indígena, que el resultado de luchas o reivindicaciones de las organizaciones (López, 1995:39). Y en realidad le han faltado (y le siguen faltando) dos apoyos esenciales: el de las Organizaciones Indígenas y el del Estado.

Una nueva experiencia se sumó a las mencionadas en los ochenta: la propuesta de formación magisterial de AIDSESP, la Asociación de los Pueblos Amazónicos, en Iquitos, ejemplo interesante del protagonismo de los mismos indígenas en educación.

Hoy hay un programa de apoyo a las Escuelas Normales Bilingües, hay EIB en todo el país y hay un gran número de maestros bilingües formados académicamente. Y hay un tesoro de libros y textos para la EIB, admirado, usado, adaptado y hasta copiado en muchos otros proyectos. A los lingüistas peruanos la EBI debe mucho.

Sólo una pequeña parte de los niños de las 58 etnias peruanas tienen EBI (la cobertura no parece ir más allá del 15% de los alumnos indígenas) los demás están en escuelas castellanas, como si este fuera su idioma. Al hacerlo (el Estado) comete un gravísimo error pedagógico y quienes pagan las consecuencias son los niños injustamente considerados como torpes por no responder como los maestros quieren que respondan (Montoya, 1990:106).

El Quinto Congreso de EBI, realizado en la Universidad Católica de Lima en agosto de 2002, ha dejado una mole de iniciativas, temas a investigar y motivaciones para seguir desarrollando la EIB en los Andes. Las organizaciones indígenas todavía son débiles en la Sierra y la identidad y el orgullo del indígena quechua se esconden todavía tras la autodenominación de campesino de los Andes.

**Reto:** El mayor reto es la generalización de la EIB, todavía muy restringida a franjas de la Sierra y a algunos pueblos de la Amazonía. Está bien aceptada, pero durante los 10 años de Fujimori se le dio muy poca importancia por parte del Estado. Esta situación no ha cambiado esencialmente.

**Lectura:** Conflicto cultural y educación, I. Jung, Abya Yala, Quito, Ecuador, 1992.  
Educación bilingüe intercultural, Zúñiga, Pozzi-Escott, López, Fomciencias, Lima, Perú, 1991.  
Por una educación bilingüe en el Perú, Rodrigo Montoya, CEPES, Lima, 1990.

#### 14. Paraguay: bilingüismo general guaraní

Habitantes: 5 millones. Alumnos en la primaria (1997): 905.813, de los cuales 439.131 (48%) ni ñas. Tasa bruta de escolarización: 111%. Gasto educativo: 4% del PIB y 19.8% del presupuesto.  
Parte de primaria y preprimaria: 50%.

Paraguay es el único país de América, donde una amplia mayoría de la sociedad mestiza habla la lengua vernácula (ésta es un guaraní adaptado y transformado durante la Colonia). En el pasado todos los esfuerzos en el campo del bilingüismo han sido dirigidos al desarrollo de este guaraní, a su promoción, su enseñanza y su difusión. Existe una amplia literatura en este idioma, 80% de los paraguayos lo hablan, más o menos un 35% lo escribe. Últimamente, frente a la irrupción del inglés, también el guaraní ha sido cuestionado y ha perdido prestigio. Sin embargo, el Estado hace esfuerzos considerables para mantener, difundir y promover el guaraní colonial en la sociedad mestiza. Existe la Academia de la Lengua Guaraní que organiza cursos de guaraní para monolingües castellano hablantes. El bilingüismo guaraní no es sólo de escuela, sino de la sociedad y mantiene su vigor en la esfera oral y familiar.

Sólo en la década de los noventa la sociedad mestiza monocultural y bilingüe se acordó de los indígenas todavía sobrevivientes y están empezando esfuerzos de una educación bilingüe también para los indígenas. La constitución de 1992 reconoce por primera vez la presencia de pueblos indígenas al interior de la nación y les otorga el derecho de tener una escuela propia. Aún la autonomía en la práctica no es total y el Ministerio dicta las directivas generales. Además de los propios guaraníes (ca de 30.000) hay varios otros grupos. Interesante es la experiencia de los Nivaklé

en el Chaco (Giesbrecht, 1996) que salen de una larga fase de tutoría por parte de la Misión Mennonita y que están gestando un modelo de educación indígena propio. Tienen formación de maestros comunitarios bilingües. Se formó el 'gremio docente indígena' para promover este modelo de escuela autónoma.

**Reto:** Los indígenas generalmente viven en situación de pobreza crítica, marginados y excluidos, bajo la 'tutela' de las misiones. La EIB es para ellos un nuevo capítulo y tiende a fortalecer sus organizaciones, su autoestima y por ende, su desarrollo. Hay que incluir a todos los pueblos indígenas en la política de bilingüismo estatal.

## 15. Chile: políticas de rescate

Chile tiene la más alta escolaridad en América Latina: 9.9 años por habitante (2002, UNESCO). La población indígena es el 8 a 10%.
--

Chile ha logrado, en el último decenio, bajar espectacularmente la deserción, también en el ámbito rural, ( recordamos aquí el programa de las '900 escuelas más pobres'). Y no por último, porque Chile se ha dotado de una política educativa con los pueblos indígenas, política que prevé EIB, formación de maestros bilingües en las universidades, becas para estudiantes indígenas, etc. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, juega un papel importante. En Iquique se forman maestros aymaras en la Universidad A. Prats, en Atacama hay educación intercultural, visto que los atacameños han perdido su lengua pero siguen siendo indígenas, y en Temuco hay varios programas bilingües en las universidades y en las escuelas, entre mapudungún y castellano. Queda por organizarse una educación para el medio millón de migrantes mapuches que viven en Santiago. El problema está visto y está siendo estudiado. Hay un programa piloto. Alrededor de 60% de los indígenas chilenos que son 10% de la población total, viven en las urbes. Con eso se da un escenario distinto del resto de América, donde la población indígena sigue siendo rural en su gran mayoría. Ser indio en las ciudades quiere decir, tener nuevos referentes y tener que construir nuevas identidades. El peligro de perder la lengua y de alejarse de los símbolos, las tradiciones y la cosmovisión en general, es real. Por ende se piensa en recuperaciones, en enseñar a los mapuches el mapudungún como segunda lengua, en reforzar la interculturalidad de la educación y en hacer más énfasis en las tradiciones, literatura oral, costumbres, etc.

Después de una política de asimilación, los gobiernos democráticos han empezado a tomar en serio la presencia de las culturas y pueblos diferentes. Ha aumentado la preocupación por las lenguas y por la tradición y literatura oral. Chile, con deudas pesadísimas frente a la propia población indígena y ni cien años después de guerras de exterminación impune, toma iniciativas importantes para tratar de brindarles a los chilenos indígenas oportunidades de sobrevivir como tales, tratando de eliminar la discriminación y apoyando un desarrollo digno y autodirigido.

El caso de Chile es un buen ejemplo de esta tendencia actual, donde el regreso a las tradiciones democráticas propicia las condiciones para la Educación Intercultural Bilingüe. A partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada en marzo de 1990 y de la ley de 1993, llamada también Ley Indígena, Chile tiene la virtud de reconocer por primera vez su multietnicidad y expresa reconocimiento y valoración de las etnias Mapuches, Aymaras, Rapa Nui, Atacameños, Colla, Kawashar y Yagana. El Estado se compromete a respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas. Igualmente esta Ley se propone proteger a los territorios indígenas, preservando el equilibrio ecológico. El título IV acerca de la Cultura y la Educación Indígena, es el que contempla reconocer y proteger a las culturas e idiomas indígenas (Miranda Vega, 1996).

Un buen ejemplo de este proceso lo constituye el Programa de Formación de maestros mapuches de la Universidad Católica de Temuco, que ofrece en su programa un diploma en educación con mención en Educación intercultural y bilingüe, cuyo objetivo es "formar maestros de origen mapuche, capaces de actuar en contextos pluriétnicos y pluriculturales, teniendo como finalidad orientar la acción educativa, en función de la valorización de los pueblos mapuches y su cultura. El programa tiene

como objetivo igualmente, desarrollar en sus estudiantes la capacidad de afirmar sus identidades y participar en el mundo contemporáneo (Cocchi, 2000; Quillaqueo, 1999).

Chile tiene una tradición pedagógica interesante que no sólo sobrevivió a la dictadura, sino está desarrollándose en múltiples sentidos, aportando a la educación bilingüe elementos esenciales para su éxito.

**Reto:** abrirle más espacio, al interior de la conciencia nacional, a las culturas indígenas. Garantizar la calidad de la educación también para los pueblos menores, como los Rapa nui.

## 16. Brasil

En esta nación de 180 millones de habitantes, en 1998 había 1.558.190 maestros primarios atendiendo a 35.838.372 alumnos (1:23). El gasto educativo era de 5.1% del PIB y 48.4% correspondían a la primaria.

Los pueblos indígenas no llegan ni a medio millón (0.25%), pero son portadores de más de 100 lenguas y culturas. Una vez emancipados y liberados de la tutela del famoso FUNAI, la institución del Estado que cumplía funciones de tutor para los indígenas, considerados menores de edad a efectos de la ley, los indígenas se organizan y defienden sus intereses. Algunos gozan de territorios garantizados por el Estado.

Algunos, como los Xavantes, no vuelven todavía a sus territorios, otrora ocupados (‘comprados’) por las Internacionales del petróleo, en este caso preciso por Agip, Italia.

El Estado acaba de oficializar tres lenguas indígenas, el Tukano, Baniwa y Nheengatu en una ciudad de la selva, Sao Gabriel de Cachoeira, lo que parece tener un altísimo valor simbólico (22 nov. 2002). Desde 1991 la EIB es oficializada y su implementación es transferida a los Estados federados donde ahora existen Unidades de EBI al interior de las Secretarías de Educación. Se institucionaliza la carrera de ‘profesor indígena’.

El censo Escolar Indígena (1999) establece que los profesores indígenas ya son el 75% de los 3.059 docentes en las 1.710 escuelas existentes en territorios indígenas.

Una comunicación desde Brasilia<sup>11</sup> enlista 28 cursos de formación de maestros indígenas en 15 estados, prácticamente en todas las lenguas habladas. Las universidades empiezan a interesarse más seriamente en las lenguas indígenas y en la etnoeducación desde la década de los ochenta. Se acaba de fundar una universidad indígena en Roraima. El Fondo Indígena, con fondos del BID, apoya un programa de formación de maestros tikuna, con interesantes resultados en lo social, en el aumento de la calidad de la educación y también en la valoración del patrimonio cultural. Este programa está teniendo impacto, en parte a través de sus libros de texto, también entre los tikuna en Perú y en Colombia. La universidad de Campiñas/Sao Paulo ofrece una licenciatura en lingüística indígena. Desde el Summit de Río de 1992, donde los pueblos indígenas tuvieron una participación fuerte y visible, sobre todo en los medios, el proceso de organización, autodefensa y fortalecimiento de sus territorios, de sus culturas y de sus lenguas ha sido fenomenal. Ellos buscan la autonomía también en su educación y en gran parte la han logrado.

## 17. Argentina

Maestros en la primaria: 309 081, alumnos: 5.153.256, tasa bruta de escolarización: 113.  
Gasto en Educación: 3.5% del PIB y 12.6% del presupuesto. (1997)  
Población total: 36 mill. Población indígena: 361.000, igual a uno por ciento (1999).

<sup>11</sup> Profesora Susana Grillo Guimaraes, 4 de junio de 2003.

En Argentina la atención a los problemas educativos de los pueblos indígenas empieza en los años ochenta: se crea, en el Ministerio de Educación, la oficina de Educación aborigen. Los pueblos indios son varios: Kollas (aymara), Chiriguano, Teba, Guaraní, Huarpe, Rangel, Pampa, Mapuche, Ona, Diaguita, etc.

En un estudio sobre la diversidad cultural en la provincia de Mendoza, en 2000, se establece que 65% de los niños proceden de un ambiente cultural quechua y que 51% lo hablan, de estos 10% sólo raramente y 41% todos los días. Los programas de EBI todavía son pocos, se está buscando ayuda e intercambio con Bolivia; lo mismo vale para la población guaraní. Para los pueblos de la Patagonia la situación es más precaria: existe colaboración reciente con Chile para la EBI de los mapuches. Al lado de la administración estatal son las iglesias y las ONGs las que más se interesan en la educación intercultural. La situación económica conocida ha implicado un corte de medios también en estos programas.

## **II. AGENCIAS ACTIVAS EN EL CAMPO EIB<sup>12</sup>**

### **1. Banco Mundial**

El BM tiene muchos programas de apoyo a la EBI. Ha apoyado la Reforma en Guatemala, financiando la producción de materiales bilingües y la formación y capacitación de maestros. En Bolivia ha sido el mayor financiador de la Reforma durante la década de los 90. Está en la mayoría de los programas de EBI en América Latina. Muchas veces trabaja mancomunadamente con los programas del BID (e.g. Perú, Guatemala) y coordina con la Unión Europea y con las grandes Agencias.

### **2. UNESCO**

La UNESCO ha tomado varias iniciativas para fomentar a la EIB, sobre todo al interior de su Proyecto Principal de Educación para América Latina, PREAL. El paso decisivo se dio en la reunión de Ministros de Educación de la Región, en Kingston, Jamaica, donde se comprometió a los Gobiernos para garantizar Educación intercultural bilingüe a los pueblos indígenas. Mantiene, entre otros, con fondos holandeses, un proyecto con el Consejo de Educación Maya CENEM, en Guatemala.

### **3. OEI**

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura organiza, desde los años noventa, encuentros de alto nivel, a veces conjuntamente con periodistas, para debatir y difundir los avances de la EIB. El último grupo importante se reunió en septiembre de 1998 en la Antigua Guatemala. La OEI ha dedicado 2 números de su Revista Iberoamericana de Educación (13 y 17) a la EIB.

---

<sup>12</sup> Nos limitamos aquí a comentar brevemente el trabajo de algunas Agencias que han tenido un rol de pioneros en el campo EBI.

#### **4. Unión Europea**

La UE mantiene algunos proyectos considerables en el campo de la EIB. Uno en Cobán, Guatemala, que se ocupa de la formación inicial de los maestros bilingües en maya q'eqchí, apoya a la administración educativa departamental e incursiona también en alfabetización bilingüe de los adultos.

En la Selva Peruviana mantiene un proyecto de apoyo a varios programas de EIB, formación de maestros bilingües (en Iquitos) y producción de materiales bilingües. En Centroamérica hay un proyecto regional de apoyo a las iniciativas de EBI en los varios países de la zona.

#### **5. UNICEF**

Durante casi una década UNICEF apoyó a la Reforma en Bolivia, sobre todo en el campo de la EIB. Apoyos parecidos brindó en Guatemala (Escuelas bilingües en el Quiché) y en Ecuador, donde apoyó la Licenciatura en Lingüística Andina en Cuenca. Siguen los apoyos en Ecuador (conjuntamente con la GTZ) y últimamente en Venezuela.

#### **6. USAID**

Durante muchos años AID implementó programas de bilingüismo de transición, con la finalidad expresa de hacer aprender castellano a los indígenas. Sobre todo en Guatemala la Agencia fue activa en este sentido, desde los años ochenta, con el PRONEBI.

Actualmente apoya a varios programas de EIB con el modelo de mantenimiento, contribuyendo con interesantes experiencias en el campo de los materiales didácticos. En Guatemala ha organizado, en 2001, la Primera Feria de Material Didáctico para EIB, con muchísimos expositores de toda América. Ha tenido mucho impacto su programa de formación de profesionales mayas en Guatemala, EDUMAYA.

#### **7. Cooperación Alemana, GTZ**

La GTZ fue una de las primeras grandes Agencias de Cooperación Internacional en asumir compromisos en el campo de la EIB y sentó las bases para el modelo llamado de 'mantenimiento y desarrollo'. En los 30 años de su trabajo en este campo produjo muchos textos, relatos e investigaciones acerca de la EIB y formó un grupo importante de profesionales indígenas. En los proyectos de Puno, Perú; EBI de Ecuador y PEMBI de Guatemala logró desarrollar una novedosa formación inicial de maestros indígenas bilingües, además de una cobertura completa de todas las materias de los 6 años de la primaria con textos en lengua indígena y en castellano.

En el caso de Ecuador se empezó con un grupo de 75 escuelas, vistas como experimentales, para generar un laboratorio y para experimentar didácticas novedosas, producir textos alternativos e introducir mucho material concreto. Para eso se había construido expresamente una pequeña fábrica de material didáctico en madera. El desarrollo estuvo a cargo de un equipo de pedagogos y un psicólogo del aprendizaje. Las Organizaciones indígenas habían escogido los futuros maestros entre los bachilleres de las comunidades y estos fueron formados por el proyecto.



En Guatemala se quiso empezar con la formación de maestros, conjuntamente con las Organizaciones mayas. Se trabajó en 5 Escuelas Normales. Se escogieron las escuelas anexas y se puso mucho énfasis en la parte práctica de la formación inicial. Conjuntamente con todo el universo educativo de la zona (Universidades, Organizaciones, Administración de la Educación, Padres de Familia, Gremios, Municipios, etc.) se construyó, por consensos, un currículo para la formación inicial de maestros bilingües, que es la base del currículo adoptado por el Ministerio para toda la formación de maestros bilingües.

La GTZ está formando desde 10 años a esta parte, en la Universidad de San Simón de Cochabamba, profesionales indígenas de 5 países andinos en una maestría en EBI y lingüística andina.

Lastimosamente, con la reorientación de la Cooperación en Alemania, la educación básica y por ende la EBI ya no figura entre las prioridades y se está perdiendo el know how acumulado en estas tres décadas.

## **8. TERRA NUOVA, Italia**

Abrió los caminos de la educación indígena en el norte de Chile, con una formación académica de maestros bilingües aymaras en Iquique.

En Iquitos, Perú, participó durante 10 años en la formación inicial de maestros bilingües de 10 etnias amazónicas. Es un modelo más enfocado en principios antropológicos, con la intención de una reconstrucción del universo primigenio de la cultura autóctona. Los alumnos están durante 6 meses en Iquitos y durante 5 meses en sus pueblos, en actividades de investigación de campo supervisada. Como la formación en Iquitos se hace principalmente en castellano, cada grupo está acompañado por un sabio de su comunidad: este personaje tiene la tarea de instruir los jóvenes en la lengua y en las tradiciones de su cultura. El maestro bilingüe es visto como agente de conservación y promoción de la cultura ancestral. La ONG está presente también en la EBI de la Costa Atlántica de Nicaragua.

## **III. BREVE MIRADA SOBRE EL BILINGÜISMO EN EUROPA**

En todos los países europeos hay una preocupación creciente frente a la presencia, en continuo aumento en las escuelas, de niños portadores de otros idiomas y culturas. Mientras en muchos países con menor número de migrantes este problema quedaba delegado a comunidades religiosas o a asociaciones de los mismos migrantes, hoy no hay Ministerio ni Dirección Seccional de Educación que no tenga que enfrentar la transformación de las cohortes de la educación básica en multiculturales y multilingües.

Alemania, con un tradicional alto número de migrantes (hoy más de 8 millones; en los años setenta/ochenta en su mayoría turcos, italianos, portugueses y españoles, y ahora con comunidades fuertes de los estados miembros de la ex Unión Soviética, del Maghreb y de países asiáticos) ha tenido varias soluciones aplicadas de diferente modo en los Estados federados. En Hessen, por ejemplo, el modelo era el siguiente: en la mañana la enseñanza era en alemán para todos, siguiendo un currículo cada vez más abierto y tendiente a fomentar la integración de los niños de otras culturas con los niños alemanes. En la tarde existían los grupos de refuerzo, a veces más de 10 paralelos en más de diez idiomas, llevados por maestros/as hablantes del idioma materno de los niños y con la tarea de

- reforzar la enseñanza de la mañana, y
- seguir un currículo propio ligado a la cultura y a los contenidos de la escuela de la nación de pertenencia del alumno.

Algunas naciones, sobre todo de credo islámico, preferían enseñar a los niños en las escuelas propias de la comunidad en las tardes (escuelas coránicas).

Como era de esperar, mientras se daban estas experiencias, hubo muchos modelos y resultados heterogéneos. Los padres de familia tenían conceptos diferentes frente a la integración de sus hijos en la sociedad alemana. Algunos preferían la educación en base a las tradiciones propias, otros querían que sus hijos sean alemanes lo más pronto posible.

Hoy en día, después de veinte años de experimentos, hay educación bilingüe en algunos Estados, como en Berlín, donde la población turca es numerosa y vive en barrios netamente turcos. Se enseña el alemán como segunda lengua y se llevan los dos idiomas durante toda la educación básica. Pero hay también programas de bilingüismo de transición, donde el idioma turco se deja atrás después del tercer año de primaria.

En otros países se sigue llevando el modelo del refuerzo del desempeño escolar de los niños en sus propias lenguas, fuera del aula. Este modelo tiende a apoyar a los niños, casi exclusivamente, en los primeros años de escuela (o en los primeros meses de llegados, si se trata de niños mayores) para que puedan mantener el paso con los niños del lugar. Normalmente los resultados son buenos, siempre y cuando los niños de idiomas diferentes no sean muchos o la mayoría de la clase.

Casi en todas las ciudades europeas con fuerte presencia de familias migrantes, las escuelas de los barrios de clase media baja y popular se han convertido en escuelas con mayoría de niños no europeos y el nivel de la enseñanza y del rendimiento ha bajado vertiginosamente, a causa de múltiples problemas de integración, costumbres, poco apoyo de los padres, desconocimiento del idioma de niños y padres, etc. La reacción de las familias locales ha sido migrar a otros barrios, para brindar mejores oportunidades de educación a los propios hijos, lo que ha convertido a estas escuelas en escuelas de forasteros, con poquísimos niños locales, de familias pobres, muchas veces con problemas de comportamiento, poca comunicación en las casas y por ende de desempeño escolar bajo.

La situación es mejor en escuelas, donde los niños no europeos son pocos y tienen la posibilidad de integrarse plenamente a la clase, nivelándose rápidamente con los niños del lugar.

En los barrios de migrantes existe toda una red de trabajadores sociales y de promotores/mediadores interculturales, generalmente tomados de los mismos migrantes. Ellos se ocupan también de los niños en edad escolar y tratan de fungir como lazos entre la escuela y la familia.

En general podemos afirmar que se trata de mil modos de brindar a los niños un refuerzo de su empeño en la lengua del país, al menos durante los primeros años. La parte cultural es delegada a la familia, a las comunidades religiosas y a las asociaciones de los mismos migrantes.

Lo que sí se puede detectar, es una lenta transformación de la currícula general en dirección de un concepto intercultural, tematizando la presencia de tantas culturas y de tantos idiomas en las escuelas. Eso va paralelo a los esfuerzos europeos de fomentar el conocimiento y la amistad entre las 16 (y pronto 26) naciones que forman la Unión.

Otra es la situación del bilingüismo tradicional en las sociedades europeas. En muchas regiones, como en Catalunya, en el País Vasco, en partes de Bélgica, en Suiza, en Schleswig Holstein, en el Tirol italiano y en muchas regiones de frontera hay educación bilingüe formal, con todos los instrumentos necesarios, como parte integrante de los sistemas educativos nacionales. Todas estas situaciones sin embargo están rodeadas de un bilingüismo social que muchas veces trae privilegios y ventajas a los ciudadanos bilingües. Así el acceso a empleos públicos en el País Vasco, en Catalunya y en el Tirol italiano está ligado a exámenes de bilingüismo y el empleado bilingüe percibe aumentos a veces sustanciales de su salario. La Unión Europea tiene toda una sección que se ocupa del bilingüismo, del tutelaje de los derechos lingüísticos, de la promoción de las lenguas, de la enseñanza de segundas y terceras lenguas y del multilingüismo al interior de la Comunidad. El ingreso de 10 nuevos países aumentará las lenguas habladas en la comunidad considerablemente lo que llevará probablemente a una reducción de las lenguas de trabajo (inglés y francés?) de la Comunidad, siendo imposible trabajar en las 25 oficiales todo el tiempo.

### *Qué enseñan estas experiencias?*

Europa, lejos de ver en los demás idiomas un freno o impedimento del proceso educativo, está tratando de desarrollar la competencia de los estudiantes en más lenguas. Claramente hay dos categorías:

- Las lenguas de los migrantes, que son usadas para una más rápida transición a los idiomas nacionales europeos y cuentan con un cierto apoyo, dependiendo de los sistemas sociales y de la política frente a los migrantes, todavía muy heterogénea en los países europeos (Italia y Alemania tienen conceptos bastante diferentes al respecto). A pesar de las iniciativas descritas arriba, de ningún modo son suficientes las actuales políticas y muchas veces los maestros deben lidiar solos con el problema. Aumentan las voces que exigen reformas más drásticas de los sistemas educativos para poder hacer frente a la masiva presencia de niños no europeos.
- El otro grupo son las lenguas minoritarias asentadas en los territorios de las naciones europeas que en estas últimas décadas han conocido un auge inesperado y que están desarrollando su presencia, su vigor y su rol de refuerzo de la identidad local frente al proceso de integración continental. Muchas de estas lenguas han tenido un desarrollo rápido, debido a las legislaciones proteccionistas y a las ventajas ligadas a su dominio (es el caso del País Vasco y de Cataluña)<sup>13</sup>. Este desarrollo ha significado la producción de todos los instrumentos necesarios para la educación, del mismo modo en el cual se están desarrollando las lenguas americanas.

La diferencia enorme no consiste en el mayor prestigio de estas lenguas, porque es un prestigio ganado por la convicción de los hablantes; consiste en el hecho que estas lenguas, culturas y educaciones se hayan desarrollado en el contexto de Autonomías regionales, donde los hablantes han podido legislar en favor de la protección y, a veces, de la prioridad de sus lenguas y culturas según sus convicciones y decisiones políticas. La otra diferencia tal vez es el orgullo con que se hablan estas lenguas y el apego con el cual se las defiende.

En pos de una integración respetuosa de la diferencia y explotando las riquezas implícitas en estas lenguas y culturas y pese al racismo, a la xenofobia, al eurocentrismo y a la discriminación que sí las hay, se invierte en educación bilingüe y en educación de apoyo a la lengua materna, sabiendo de experiencias nefastas y dolorosas que una convivencia en paz y un desarrollo sustentable de las sociedades multilingües y multiculturales, con credos diferentes, es únicamente posible, respetando al otro en su palabra, en su comportamiento y en su fe. Es por eso que crecen las voces para fundamentar, en la Carta Magna europea, la base intercultural de todos y cada uno de los sistemas educativos nacionales europeos. “La escuela debe revisar su proyecto formativo para poder preparar alumnos y estudiantes los cuales deben apropiarse de los conocimientos socioculturales y lingüísticos, amén de comportamientos metaculturales y metalingüísticos que en un mundo menos móvil, como aquel anterior a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, eran mucho menos requeridos o hasta impensables” (Cristina Allemann-Ghionda).

Existe una ‘Convención cuadro para la protección de las minorías nacionales’, ratificada por 12 Estados y entrada en vigor el 1 de febrero de 1998: <http://conventions.coe.int>. El Centro Europeo de Minorías Lingüísticas EBLUL de la Comisión de Bruselas está encargado de coordinar las actividades respectivas a los derechos de los 50 millones de europeos que hablan otra lengua que la oficial de sus países. Uno de cada ocho europeos es miembro de una minoría lingüística.

<sup>13</sup> En el país vasco el número de hablantes, después de la Segunda Guerra, fue de apenas el 14% de la población adulta. En 2002 el número de hablantes ha aumentado al 29, casi el 30%.

#### IV. DIEZ CONCEPTOS ÚTILES PARA ENTENDER LA EBI

##### 1. Pertinencia de currículo

Con este concepto se quiere acercar los contenidos de la escuela a la comunidad, al lugar, a la aldea. En la EBI este concepto quiere decir que con la lengua también los contenidos de la enseñanza y, en modo diferenciado, la pedagogía deben ser tomadas de la misma cultura. Una variante es la 'escuela de la comunidad', donde se da clara preferencia a los contenidos locales. Es el modelo del CRIC del Cauca y de las 'escuelas mayas' de Guatemala.

En todo caso hay una gran convergencia en postular que la escuela emane de la cultura del lugar y enseñe cosas útiles y tome nota de las condiciones y características del entorno del niño. Una vía para dinamizar la participación de la comunidad y de la sociedad civil en general, es la formulación participativa de un micro- y mesocurrículo, involucrando a todas las fuerzas vivas de la sociedad de un lugar.

Tiene afinidades con este concepto el llamado 'proyecto de escuela'. Se trata de consensuar con toda la comunidad un Proyecto alrededor de la escuela que contemple la enseñanza, la participación, actividades de aula y fuera de aula, actividades de producción, de recreo, a veces de reanimación de la artesanía, etc. La escuela vuelve así a la comunidad y se identifica con su destino social y económico.

##### 2. La Educación Básica Bilingüe Intercultural, EBBI

En casi todos los países latinoamericanos está vigente la propuesta de Jomtién, ratificada por Dakar, de garantizar 10 años de educación básica a todos los niños.

Para la EBI esto significa, traspasar el umbral de la educación primaria. En estas décadas, con contadas excepciones, la EBI era una educación primaria, con anhelos de proyectarse más allá, pero sin poderlo lograr, salvo en pocas lenguas.

La EBBI es el reto de este nuevo siglo y un primer grupo de lenguas indígenas fuertes, como las viejas lenguas generales náhuatl, quechua y tal vez guaraní y algunas otras están asumiendo este reto. Requiere una cantidad de insumos que mal o bien la EBI primaria no precisaba o, precisándolos, no los tuvo. Se trata del desarrollo de la lengua indígena, de la producción literaria en lengua, de la sistematización de los saberes, de una política unificada de neologismos, de gramáticas pedagógicas y normativas, de reglas de ortografía, de diccionarios razonados en lengua, etc.

##### 3. Lengua, dialecto, diglosia

Llamamos **lengua dominante** en América normalmente el castellano o el portugués o las lenguas de colonización. Sin embargo, en situaciones de poliglosia, puede haber también una lengua dominante indígena. Ésta también se puede llamar **lengua franca**, siempre y cuando haya alcanzado la función de servir de medio de comunicación para varios idiomas indígenas no inteligibles entre sí.

Hablamos de **dialecto** cuando se trata de una variante regional de una lengua, de un idioma nacional o de una lengua estándar. (Se usa **sociolecto** para designar la lengua de un grupo, e **idiolecto** para señalar la adaptación que cada uno hace de la lengua estándar).

La **lengua vernácula** es 'la lengua de un grupo dominado social y políticamente por otro grupo que habla una lengua diferente' (UNESCO). Nos hemos acostumbrado a llamar a las lenguas americanas lenguas vernáculas: es el adjetivo que se dio a las lenguas populares europeas surgidas del latín en el ocaso del Imperio Romano.

Lengua indígena, originaria, autóctona son nombres de las lenguas de los habitantes originarios de una región.<sup>14</sup> **Diglosia**<sup>15</sup> describe una situación de dos variantes de una lengua, una alta y una baja, usadas, según Fishman, en contextos diferentes. Una puede ser letrada, la otra oral, una puede ser 'vernáculo', la otra académica.

#### 4. **Bilingüismo**

Se habla de un **bilingüismo social**, si toda una sociedad, o partes de ella, usan dos lenguas en la vida cotidiana. Hay un bilingüismo natural y uno adquirido. Y hay un **bilingüismo aditivo**, si la segunda lengua no desplaza a la primera y las dos siguen siendo usadas, y un bilingüismo **sustractivo**, que sería el modelo de transición, donde la L2 reemplaza a la lengua materna.

Se trata de un bilingüismo **coordinado**, si el hablante tiene competencias suficientes en las dos lenguas, y de un bilingüismo **subordinado**, si una de las dos lenguas es aprendida siguiendo el modelo de la primera, lo que no quiere decir que la transferencia de competencias lingüísticas desde el idioma materno al idioma segundo cree en todo caso un bilingüismo subordinado.

Se llama **semilingüismo** (o chaupi<sup>16</sup> lengua) el fenómeno de un hablante que no pudo adquirir un sistema completo de comunicación lingüística, siendo socializado con un idioma incompleto y además interferido por otro. Es el caso de muchísimos niños indígenas que llegan a la escuela sin conocimiento de la lengua de sus padres y con muy rudimentarios conocimientos del castellano (regional e interferido), único idioma en el que les hablaron sus padres, hablantes de una lengua indígena, pensando de hacerles un gran favor. También se usa el concepto de doble semilingüismo en el sentido referido. Se habla de **bilingüismo funcional**, si los conocimientos en una de las dos lenguas (normalmente de la segunda) son focalizados a una actividad (comercio, mercado) o a una situación vivencial bien precisa y el bilingüismo, o el conocimiento de la segunda lengua, se da sólo (o preferentemente) en esta área.

#### 5. **La segunda lengua, L2**

La enseñanza del castellano como segunda lengua tiene todavía muchos tropiezos. O los maestros son castellanohablantes y nunca han sido entrenados para enseñar su lengua a los hablantes de otro idioma, o son indígenas, con un manejo pobre del castellano (porque a su vez son víctimas de un proceso de enseñanza inadecuado), y tampoco están formados para esta tarea.

Lo que parece de común consenso es que a mejor conocimiento de la lengua uno (L1) corresponde un mejor aprendizaje de un segundo o tercer idioma. Si el niño conoce su lengua y ha comprendido su estructura, su función y sus posibilidades, más rápido asimilará la nueva lengua.

Es uno de los resultados de las evaluaciones de la EBI, que los niños indígenas en escuelas rurales EBI aprenden mejor el castellano que sus pares en escuelas monolingües castellanas (López, en Godenzzi: Multilingüismo, 1997). Cummins (1987) relata lo mismo para inmigrantes hispanos en EE.UU.

En este sentido es más útil que los padres indígenas apoyen a los niños hablándoles en su propio idioma para permitirles desarrollar una sólida base en su lengua, en vez de hablarles en un castellano deficiente, quitándoles así el idioma materno, pensando de favorecerles en el aprendizaje del castellano. En realidad les están creando un problema grave de comunicación.

---

<sup>14</sup> La palabra 'indígena' se empezó a usar como reemplazante de indio, palabra que durante la colonia y todavía hoy en día es portadora de un desprecio cultural ofensivo. Sin embargo, muchos pueblos indios han preferido usar este término, resultado de la equivocación de Colón, como autodesignación, aceptando el desafío que comporta designarse con el concepto de agresión cultural que usa el dominador verso el dominado.

<sup>15</sup> Del griego: glotta = lengua, di (duo) = dos.

<sup>16</sup> De chaupi, quichua, para 'medio' (usado por Piet Muysken en su estudio sobre la lengua en Cotopáxi, 1978).

## **6. La escuela práctica**

Todo parece indicar que la socialización de los niños campesinos indígenas en América se da de un modo basado en el aprendizaje práctico. Vienen primero las experiencias del hacer, del formar, del producir, completadas por una explicación o una interpretación por parte del agente educativo, sea éste el padre, el hermano de la madre o la comunidad. La inserción al trabajo se da muy temprano y así los niños americanos indígenas aprenden haciendo. Esta realidad no tiene su necesaria recaída en la escuela. La escuela rural, por su historia hispana, ha llegado a nosotros en una forma abstracta, memorística, teórica y libresca, enemiga de la práctica. Combinando los principios de la Escuela de Reforma occidental con los saberes de los campesinos indígenas, se puede volver a una escuela práctica, donde los niños aprenden contenidos útiles, en una pedagogía que combine el aprendizaje basado en materiales y en la vivencia de situaciones reales con un progresivo camino de abstracción, jamás alejado demasiado de la realidad sociocultural del niño.

## **7. El aprendizaje colectivo**

Otra de las intuiciones es que en la cultura amerindia, el aprendizaje sigue también caminos colectivos (como lo es también la realidad social). La individualización del niño como sujeto del aprendizaje, como se da en la escuela tradicional, no cubre toda la realidad. Parece que hay procesos que se dan siguiendo pautas diferentes, donde el individuo no se distingue de la comunidad y donde lo colectivo es el sujeto único. Muy poco se sabe de estos procesos, pero los hay e influyen en la enseñanza y en el aprendizaje. Estas intuiciones nos remiten a la imperante necesidad de más trabajo de investigación sobre las bases de la etnoeducación. De lo anterior se deduce que la evaluación del alumno tampoco puede seguir sólo pautas de prestaciones y progreso individuales. Se abre allí un campo de investigación nuevo.

## **8. La participación de la comunidad en la enseñanza**

Todas las reformas de la escuela rural apuntan a una integración orgánica de los ancianos, los sabios o los artesanos y shamanes a la enseñanza. Hay avances, pero todavía no podemos hablar de una integración de los saberes ancestrales a las escuelas EBI. Para eso deben darse dos condiciones:

- una mayor aceptación de la educación escolarizada por parte de los pueblos indígenas
- una mayor apertura de parte de la escuela y del magisterio rural frente a las tradiciones de los pueblos indios.

Nada más fascinante y más provechoso para los niños que aprender de los mismos actores o detentores de los saberes. Los maestros deberían hacerse cargo del seguimiento. Falta, sin embargo, una más vigorosa revaloración de la propia cultura y de su sabiduría. Tal vez una mayor integración entre escuela y comunidad permitirá dar pasos en esta dirección.

## **9. La 'sistematización de los saberes'**

Con este concepto se quiere decir que para que funcione la escuela y para que obtenga los contenidos necesarios, hay que recolectar, sistematizar y escribir los saberes de una dada cultura que los ha conservado, acumulado e interpretado hasta la fecha de manera oral. Siempre son agentes especiales, los ancianos, los abuelos, los sacerdotes, los shamanes que detentan saberes específicos. Pero se piensa también en los saberes de los artesanos, de los productores, de los ingenieros y de los doctores, curanderos, herboristas, de las parteras, fregadoras, etc

Algunos de estos saberes, sobre todo los shamánicos, no son transmitidos sino en contextos rituales y/o sagrados, hecho que hay que tomar en cuenta.

No cabe duda que esta llamada sistematización es un trabajo de generaciones, según el número de sabios, según las condiciones bajo las cuales la tradición ha podido sobrevivir y tal vez, florecer.

En todo caso sabemos que la EBI vive de eso y no puede hacer abstracción de la sabiduría de la cultura, en cuya lengua se desarrolla.

## **10. La Interculturalidad para todos**

Todos los sistemas de EBI en pueblos indígenas adolecen del relativo aislamiento de esta modalidad de educación. Las OOII demandan una EBI de doble vía, o un bilingüismo que no sea trunco y reservado a los sólo indígenas.

Los sistemas educativos nacionales reaccionan de distinto modo. En casi todos los casos, una EBI generalizada (y mucho menos obligatoria) para los no indígenas parece, en este momento de la historia, improponible. Lo que se está propulsando en Colombia, en Guatemala, en cierto modo también en el Ecuador, es una oficialización de las lenguas indígenas al lado del castellano, en las regiones, donde son lenguas mayoritarias. En estas regiones hay posibilidades de que el sistema escolar pueda introducir la lengua indígena como segunda lengua también a las escuelas de niños castellanohablantes, o a las escuelas mixtas. Una lengua indígena con estatus de lengua franca, como el quechua en el Perú o el náhuatl en México, en el futuro podrá ser una asignatura más generalizada.

Además de estos casos pero, el concepto de 'Interculturalidad del sistema', o 'Interculturalidad para todos' significa, que todos los alumnos de un país estudian *sobre* las lenguas indígenas y *sobre* la cultura indígena. La pluriculturalidad y el multilingüismo se convierten así en temas de la enseñanza/aprendizaje y son introducidos en las asignaturas del bloque de las ciencias de la vida, como historia, cívica, lenguas, lingüística y asignaturas afines.

## **BIBLIOGRAFÍA<sup>17</sup>**

La Red latinoamericana de Educación – REDUC - coordina la sistematización bibliográfica en EBI. La OIE mantiene un portal dedicado a la educación y, en menor extensión, a la EBI. Algunos de los proyectos mencionados tienen sitios o páginas *web*.

Corvalán, Graziella, Mabel Centurión, Julia Duarte. 1984. Bibliografía sobre bilingüismo en América Latina, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos – REDUC, Asunción.

López, Luis Enrique, Amadio, Massimo. 1991. Bibliografía EIB, Abya Yala, Quito.

### **Orientación general**

Ansión, Juan. 1995. La escuela en la comunidad campesina, proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, Lima.

Baetens Beardsmore, H. 1982. Bilingualism: Basic Principles, Multilingual Matters, Clevedon, England.

Calvo Pérez, Julio y Godenzzi, Juan Carlos, compiladores. 1997. Multilingüismo y educación bilingüe en América y España, CBC, Lima.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. 1997. Nuestra diversidad creativa. Fundación Santa María. Ediciones UNESCO, Madrid.

Cummins, Jim. 1984. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy Multilingual Matters, Clevedon.

García Castano, J., Granados Martínez, A. 1999. Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta, Madrid.

Herrera Peña, Guillermina. 1999. Educación intercultural bilingüe. Universidad Rafael Landívar Guatemala.

Kottak, C.P. 1994. Etnicidad y relaciones étnicas: una explicación a la diversidad humana Mc Graw Hill.

Kyml, W. 1996 Las políticas del multiculturalismo: ciudadanía multicultural. Barcelona, Paidós. págs. 25-55.

Lamo De Espinosa, E. 1996. Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa.

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang. 2002. La Educación intercultural bilingüe en América Latina, balance y perspectivas, GTZ, s.l., Mayo.

López, Luis Enrique. 1995. La Educación en áreas indígenas de América Latina, Centro de Estudios de la Cultura Maya, Guatemala.

López, Luis Enrique (editor) 1988. Pequisas en lingüística andina, Lima, Puno.

---

<sup>17</sup> Las frases en cursivo son comentarios mínimos para una selección más fácil de las lecturas.



Moya, Ruth. 1998. Bilingüismo, Revista Iberoamericana de Educación, No 17, Marzo/Abril  
[www.campus-oei.org/revista/](http://www.campus-oei.org/revista/)

Moya, Ruth. 1996. Desde el aula bilingüe, PEMBI GTZ, Quetzaltenango.

Muñoz Sedano, Antonio. 1997. Educación intercultural: teoría y práctica. Ed. Escuela Española, Madrid.

Yáñez Cossío, Consuelo. La educación indígena en el Ecuador, Abya Yala, Quito, s.f.

Zúñiga, Pozzi-Escott, López (editores). 1991. Educación bilingüe intercultural, FOMCIENCIAS, Lima, Perú.

### **Evaluaciones/resúmenes/visión continental**

Amadio, M., Varese, S. y C. Picón. 1987. Educación y pueblos indígenas en Centro América, un balance crítico. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

Chiodi, Francesco. 1990. Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural La educación bilingüe en 5 países de Latinoamérica, ABYA YALA, Quito, 2 vol..

López, Luis Enrique. 1997. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües, En: Godenzzi, Multilingüismo, Lima.

Rockwell, Mercado, Muñoz, Pellicer, Quiroz. 1989. Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas, Lima, Puno.

Von Gleich, Utta. 1987. Educación primaria bilingüe y bicultural en América Latina GTZ, Eschborn.

Zúñiga, M., Ansion, J. y L. Cueva. 1987. Educación en poblaciones indígenas. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

### **Revistas**

Identidades, CAB, Convenio Andrés Bello, No. 19, 1997, Interculturalidad: Políticas culturales de alcance regional.

Journal of Multilingual and Multicultural Development, Multilingual Matters, Clevedon, England, passim, ahora en Internet: [www.Multilingual Matters](http://www.MultilingualMatters.com).

Pueblos Indígenas y Educación, Varios números, desde marzo 1987, Abya Yala, Quito.

### **Diccionarios**

Bratt Paulston, Christina, editor. 1988. Handbook of Bilingualism and Bilingual Education Greenwood Press, New York.

Diccionario de la Educación Bilingüe Intercultural, Multilingual Matters, Clevedon, 1996.

### **Problemas específicos**

Arias, Pedro Pascual. 1990. Niños aymara aprenden matemática, GTZ-UNA, Puno-Lima.

Burbano, José Bolívar. 1994. Docencia bilingüe intercultural, una especialización para nuestros días, ABYA YALA, Quito.

Dietschy-Scheiterle, Anette. 1989. Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno, GTZ, Lima, Puno.

Pichún, Rolando. 2001. Formación docente inicial en educación intercultural bilingüe, memoria del seminario regional, IBIS, AIDSESEP, ABYA YALA, Iquitos.

### **Estudios de caso**

Abram, Matthias. 1994. Lengua, cultura, identidad, Abya Yala, Quito.

Albó, Xavier. 2002. Educando en la diferencia, CIPCA-UNICEF, La Paz.

Dutcher, Nadine. 1982. The Use of First and Second Languages in Primary Education. The World Bank Staff working paper 504, January.

Giesbrecht, Karl H. 1996. Escuela indígena – escuela moderna, Interkulturelle Kommunikation am Beispiel indianischer Schulen in Paraguay, IKO, Frankfurt.

Howard Malverde, Rosaleen and Andrew Canessa. 1995. The School in the Quechua and Aymara Communities of Highland Bolivia. Educational Development, Vol.15, No 3, Elsevier Science, London.

Jung, Ingrid. 1992. Conflicto cultural y educación, Abya Yala, Quito.

MEC, Ecuador (Matthias Abram). 1990. Educación bilingüe intercultural en el Ecuador Abya Yala, Quito.

Montoya, Rodrigo. 1990. Por una educación bilingüe en el Perú, CEPES, Mosca azul, Lima.

Muñoz Cruz, Héctor (coordinador). 2001. Un futuro desde la autonomía y la diversidad, experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses Universidad Veracruzana, México.

Riester, Jürgen, Graciela Zolezzi. 1989. Identidad cultural y lengua, la experiencia guaraní en Bolivia, ABYA YALA, Quito.

### **Seminarios/congresos**

Actas del Primer seminario internacional de educación intercultural. 1990. Provincia de Iquique, Chile, Iquique.

Culturas, lenguas, educación. Memorias del simposio de etnoeducación. VIII congreso de antropología. Universidad del Atlántico, Bogotá, 1999.

6to Congreso Americano de lenguas aborígenes, CHOLB`AL UB`ANTAJIK RI. Informe de relatoría, Academia de Lenguas Mayas, Guatemala, 1996.

Siguan, M. (coordinador). 1985. Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares, IX Seminario sobre `Educación y Lenguas`, ICE, Barcelona.

Trillos Amaya, María (compiladora). 1996. Educación endógena frente a la educación formal. Mesa Redonda sobre Etnoeducación, Universidad de los Andes, Bogotá.

Ministerio de Educación. Actas de 4to Congreso de Educación Bilingüe Intercultural, Asunción, Paraguay, Noviembre de 2000, Asunción, 2001.

### **Multicultura y derechos lingüísticos**

CIEMEN, Proyecto de declaración universal de los Derechos Lingüísticos, [www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm](http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm)

El programa MOST mantiene una base de datos donde se puede encontrar toda la legislación mayor sobre Derechos lingüísticos (<http://www.unesco.org/most/ln1.htm>).

Milian I Massana A. 1994. Derechos lingüísticos y derecho fundamental a la educación. Un estudio comparado: Italia, Bélgica, Suiza, Canadá y España, Madrid.

### **Publicaciones del BID**

De Moura Castro, Claudio and Aimee Verdisco, editors. 2002. Making Education Work, Latin American Ideas and Asian Results, IADB, Washington, D.C.

Iturralde, D. and E. Krotz. (editors). 1996. Indigenous Peoples and Development, Social Programs and Sustainable Development Department, Washington, D.C.

Navarro, Juan Carlos, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi y Lewis Taylor, editors. 2000. Perspectivas sobre la reforma educativa, s.l.

Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. 2000. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Washington, D.C., Junio.

### **Bibliografía adicional consultada para este estudio**

Allemann-Ghionda, C., Schule. 2000. Bildung und Pluralität, Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich, Bern, Lang.

ALLPANCHIS. 1987. No. 29/30, Lengua, nación y mundo andino, Cuzco.

Gogolin, I. 1994. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Waxmann, Münster.

Poggeschi, Giovanni. 2002. Le Nazioni linguistiche de la Spagna Autonómica, CEDAM, Verona.

PNUD. 2001. Informe sobre Desarrollo Humano, Quito, Ecuador.

Revista Andina, Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú, No. 28: Educación bilingüe en los Andes, Cuzco, 1997.

Viladot, Maria Angels. 1984. El bilingüisme a Catalunya, Editorial Laya, Barcelona.

Willard von Maltitz, Frances. 1975. Living and Learning in Two Languages, Bilingual-Bicultural Education in the United States, McGraw-Hill.