



Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina

Grupo de Investigación: E Pluribus Unum? Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas. Universität Bielefeld

Compiladores: Dra. Juliana Ströbele-Gregor, Dr. Olaf Kaltmeier, Dra. Cornelia Giebeler
2010

Editor:
Deutsche Gesellschaft
für Technische Zusammenarbeit
65726 Eschborn
<http://www.gtz.de>

Responsable:
Silke Spohn, UO 2120
Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina
y el Caribe
Programa "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en
América Latina, PROINDIGENA"

Silke.spohn@gtz.de
Teléfono: 0049-6196 79-6215
Telefax: 0049 6196 79 7257

Autores/Autoras:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler,
Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel, Teresa
Valiente, Uta von Gleich, Anita Krainer, Walter Gutiérrez

Compiladores:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier,
Cornelia Giebeler
[www.uni-bielefeld.de/\(en\)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html)

Redacción:
Silke Spohn
Anna Steinschen

Fotos de la carpeta:
Olaf Kaltmeier, Renata Hofmann

Impresión:
Druckreif
Gründenseestr. 7
60386 Frankfurt
Teléfono: 0049 69 42088777

2010

Contenido

Introducción

Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler

I. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía

Olaf Kaltmeier:

Educación Intercultural y Políticas de Identidad.

Juliana Ströbele-Gregor:

La Educación Intercultural Bilingüe y Pueblos Indígenas en América Latina – ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente?

II. Interculturalidad en la encrucijada

Cornelia Giebeler:

Conceptos de Inter-, Trans- e Intraculturalidad en la Educación.

Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel:

Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena.

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente:

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina.

Utta von Gleich:

La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural: La Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística.

IV. Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI

Anita Krainer:

La Educación Intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual.

Walter Gutiérrez:

La Educación Intercultural Bilingüe y participación social como ejes de la ley 1565 de Reforma Educativa y el proyecto de ley Avelino Siñani y Eleizardo Perez.

Los autores / las autoras

- los años noventa". En Büschges Christian, Bustos Guillermo, Kaltmeier Olaf (eds.): *Etnicidad y poder en los países andinos*. Quito: Corporación Editora Nacional, pp. 195-216.
- Kaltmeier, Olaf (2004): *Marichiweu – Zehnmal werden wir siegen! Eine Rekonstruktion der aktuellen Mapuche-Bewegung in Chile aus der Dialektik von Herrschaft und Widerstand seit der Conquista*. Münster: ITP-Kompass.
- Kaltmeier, Olaf y Thies, Sebastian (2009): *Dekolonisierung der Wissensgesellschaft in der Plurinational Bolivien. Ein Gespräch mit Walter Gutiérrez über Bildungsreform und Medienpolitik*. En: *ZiF-Mitteilungen*, 2/2009, pp. 5-7.
- Kaltmeier, Olaf; Kastner, Jens y Tuider, Elisabeth (2004): "Cultural Politics im Neoliberalismus". En: Kaltmeier, Olaf/Kastner, Jens/Tuider, Elisabeth (eds.). *Neoliberalismus – Autonomie – Widerstand. Analysen Sozialer Bewegungen in Lateinamerika*. Münster: Westfälisches Dampfboot, pp. 7-30.
- Krainer, Anita (en este tomo): "La Educación intercultural en Ecuador. Logros, desafíos y situación actual". En: Kaltmeier, Olaf/Ströbele-Gregor, Juliana/Giebeler, Cornelia (eds.): *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ.
- Mariátegui, José Carlos (1975): *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La Habana: Casa de las Américas (3ª edición)
- Martínez, Carmen (2009): "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En: Martínez, Carmen (ed.): *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: Flacso.
- Ospina, Pablo (2009): "Nos vino un huracán político": la crisis de la CONAIE. En: Ospina, Pablo/Kaltmeier, Olaf/Büschges, Christian (eds.): *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Ospina, Pablo (en prensa): *Corporativismo, Estado y revolución ciudadana: El Ecuador de Rafael Correa*. En: Büschges, Christian/ Kaltmeier, Olaf/ Thies, Sebastian/ Birle, Peter (eds.): *Culturas Políticas en los Andes*. Frankfurt a.M.: Vervuert.
- Patzi, Félix (2000): "Etnofagia estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)". En: Suárez, Hugo José/ Gutiérrez Aguilar, Raquel/ García Linera, Álvaro/ Benavente, Claudia/ Patzi Paco, Félix/ Parod Alcoraza, Raúl (eds.): Bourdieu – Leído desde el Sur. La Paz: Plural Editores, pp. 147-180.
- Postero, Nancy (2007): "Andean Utopias in Evo Morales's Bolivia". En: *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. Vol.2, No.1, pp. 1-28.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, ed. Edgardo Lander, CLACSO-UNESCO 2000.
- Sánchez-Parga, José (2005): *Educación indígena en Cotopaxi*. Quito: CAAP.
- Ströbele-Gregor, Juliana (en prensa): "Black Day: Racism and Violence in Sucre." En: Kaltmeier, Olaf (ed.): *Selling EthniCity: Urban Cultural Politics in the Americas*.
- Thies, Sebastian y Kaltmeier, Olaf (2008). "From the Flap of a Butterfly's Wing in Brazil to a Tornado in Texas?: Approaching the Field of Identity Politics and Its Fractal Topography." En: Thies, Sebastian/ Raab, Josef (eds.): *E Pluribus Unum? Münster: Lit*.
- Walsh, Catherine (2009): *Estado e interculturalidad: reflexiones críticas desde la coyuntura andina*. En: Ospina, Pablo/ Kaltmeier, Olaf/ Büschges, Christian (eds.): *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Juliana Ströbele-Gregor*
Educación Intercultural Bilingüe en América Latina – ¿Una contribución a la construcción de una sociedad democrática incluyente?
- "La voz y el voto de los indígenas han ganado importantes espacios inaccesibles algunos años atrás" (Walter Gutiérrez, ex presidente del Consejo Aymara de Bolivia y miembro de la Asamblea Constituyente, 2006-2007, de Bolivia).
- "Se da una educación de plagio de otra cultura, no se toma la cosmovisión de los pueblos indígenas, se forma a los niños con otras ideas, con ideas de colonización, sin reafirmar la sabiduría y conocimientos de nuestras culturas milenarias. En estas condiciones, es muy difícil desarrollar una EIB en nuestra zona, ya no confiamos en el Estado y sus promesas" (Guillermo Ñaco Rosas, AIDSESEP, Perú).
- Estas citas provienen de dos líderes indígenas de Bolivia y Perú (López/Rojas 2006: 367). Muestran el abanico de experiencias en la implementación de las reformas de

Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en diferentes países latinoamericanos. Desde los años 1990, en los países con un alto porcentaje de población indígena, se han realizado reformas educativas para la integración de la EIB. Durante varias décadas les precedieron demandas de los movimientos indígenas.

Las citas ponen de manifiesto que las políticas educativas en las sociedades multiculturales también son políticas lingüísticas y culturales y, a fin de cuentas, políticas sociales. La política educativa es un elemento fundamental del modelo social de cada país. Al respecto se trata de las siguientes cuestiones: ¿Qué sociedad se quiere a nivel político, qué estatus se atribuye a los diversos grupos que se autodefinen como grupos étnicos? ¿Qué se hace para poner en práctica, a nivel político, el reconocimiento proclamado de la diversidad cultural? Y finalmente: ¿Está el Estado y están los grupos dominantes dispuestos a realizar cambios fundamentales en las constelaciones sociales de poder?

Se trata, por tanto, de la construcción de una sociedad democrática incluyente. Esto requiere del desarrollo en todos los niveles de medidas políticas incluyentes, cuyo punto de partida ha de ser la negación del racismo y de nacionalismos y etnicismos segregadores. El aprendizaje y la comprensión interculturales sólo tienen sentido si contribuyen a superar las prácticas del *“exclusionary power and powers of exclusionary institutions”* (Goldberg 1993, citado en Gundara 2001/2002). Según Gundara, esto requiere también del desarrollo de un “interculturalismo crítico” que esté intelectualmente fundado y basado en la idea de que la inclusión es la idea directriz de las instituciones y de la sociedad.

Esto requiere también una investigación comprometida y crítica que analice el empleo de conceptos como “etnicidad”, “minorías o mayorías nacionales” y que pregunte quién posee la hegemonía sobre las definiciones, y cómo y con qué propósito se construyen y usan estos términos. Por ello, el análisis de las posiciones sociales de poder y de dominación, así como las causas y estrategias de la resistencia, son centrales para la construcción de una sociedad incluyente.

En este contexto hay que analizar de manera crítica el término “interculturalidad”, ya que éste elude, en gran medida, estas cuestiones centrales (seguramente es la razón por la cual Gundara exige un “interculturalismo crítico”). Por un lado, la interculturalidad no refleja, o refleja muy poco, las relaciones de poder inherentes a la sociedad y el hecho de que en este contexto la etnicidad es una construcción y cobra, en la esfera política, un significado especial. Por otro lado, el término interculturalidad transmite un concepto de cultura al que remite Fischer 2005: “las culturas

son pensadas como unidades separadas entre sí y cerradas en sí..., que como tales necesariamente entran en conflicto unas con otras”. La interculturalidad tiene por tarea “conducir o reducir estos potenciales de conflicto entre sociedades que se definen a sí mismas culturalmente” (Fischer 2005). Según Fischer, el término acepta que son culturales las barreras que separan a las sociedades. Éstas son asumidas como factores de identificación antropológicamente necesarias para el ser humano y, por lo menos en este sentido, como “naturales”. Y aunque la interculturalidad se ocupe de los contextos históricos de la formación de los conflictos culturales y reconozca las variables en la definición cultural, esto apenas cambia que la conceptualización intercultural no puede abandonar la imagen de culturas que tienen roces entre sí.

Este entendimiento subyace implícitamente también a los diferentes conceptos de la Educación Intercultural Bilingüe, que vamos a examinar con mayor detalle aquí.

En lo que sigue, me voy a concentrar en Latinoamérica. Quienes en Latinoamérica hablan de educación intercultural bilingüe se refieren a las demandas de las organizaciones indígenas, a las distintas ofertas de enseñanza, así como a las reformas educativas estatales, cuyos grupos meta son la población indígena rural. Los integrantes de otras culturas, en su mayoría occidentales, que mayormente pertenecen a los estratos sociales acomodados, no son parte de ese grupo meta. Sus hijos –al igual que los hijos de las clases medias y altas nacionales– asisten predominantemente a colegios privados, en los que el bilingüismo y el acceso a patrones culturales se orientan a Europa o los Estados Unidos. Este marco de los programas educativos ilustra el tema mencionado de las relaciones de poder y de la hegemonía de las definiciones de quién es un “grupo étnico”.

Planteamiento del problema

A continuación, la cuestión central es en qué medida las reformas educativas públicas, en el ámbito de la EIB, contribuyen a la emancipación de los pueblos indígenas y a su plena igualdad como ciudadanos y ciudadanas en un Estado multicultural que reconoce la diversidad cultural como fundamento de la convivencia social. Esto incluye la cuestión de los alcances de las reformas de EIB con relación a la emancipación (ver p. ej. Hornberger/ López 1998). Para ello es necesario presentar brevemente a) diferentes enfoques teóricos de la educación bilingüe y su contenido ideológico político implícito, b) mostrar los logros y obstáculos de la EIB en programas de reforma, así como iniciativas autónomas de comunidades indígenas.

El planteamiento del problema requiere mirar más de cerca la concepción de la interculturalidad que tienen los respec-

tivos actores, ya que los diferentes actores asocian claramente diferentes concepciones con este término. Más adelante vamos a volver a este punto. Para contextualizar, es imprescindible dar una breve información sobre el tema de los pueblos indígenas en Latinoamérica y de la educación:

Pueblos indígenas en Latinoamérica

En Latinoamérica viven entre 40 y 50 millones de indígenas. Quizás con excepción de Uruguay, hay pueblos indígenas en todos los países latinoamericanos. En Bolivia y Guatemala conforman la mayoría de la población: en el Censo de 2001, en Bolivia el 62% de la población se auto-identificó como indígena (sin embargo, en el Censo faltó la categoría “mestizo”, lo que disminuye el valor informativo del censo). En Guatemala se estima que la población indígena se acerca al 50% del total de la población (Sichra/Lopez, 2002).

Existe un gran número de lenguas. Remitiendo al estudio de Grinevald 2006 (López/ Sichra (2007:2), estiman que actualmente se hablan 700 diferentes lenguas indígenas en la región; “en algunas se trata ya tan sólo de pequeños grupos, otros, como los quechuas y aymaras, comprenden varios millones de hablantes”.

En su gran mayoría, los pueblos indígenas de Latinoamérica pertenecen a los pobres. Éste es el resultado de la política de dominación colonial y postcolonial. Esto incluye también el escaso acceso a la educación y la formación. La provisión de instalaciones escolares, docentes y equipamiento a menudo es insuficiente, aún cuando en los últimos años se registren avances. No obstante, éstos a menudo se deben a la cooperación internacional. Como en la enseñanza no se toma en cuenta la lengua materna y el trasfondo cultural de los niños, éstos apenas pueden beneficiarse de las ofertas de educación existentes. La asistencia escolar en las áreas rurales se limita normalmente a los primeros tres años de primaria, con altas tasas de repetición de cursos. También las tasas de abandono prematuro son altas. La mayoría de los niños carecen tanto de los requisitos escolares, como de los recursos económicos para cursar la secundaria, a la que generalmente sólo se accede en pequeñas ciudades alejadas.

Consecuentemente, el acceso a la educación, la mejora de las instalaciones escolares en el campo y la dotación de docentes calificados, la promoción del bilingüismo y la integración de la cultura indígena respectiva en el currículo son demandas centrales de los movimientos indígenas, quienes, desde finales de los años 70, han venido fortaleciéndose.

En consecuencia, a partir de los años 1980, los movimientos indígenas han ejercido cada vez más presión sobre los

gobiernos. Se trataba y se trata de replantear, por fin, la imagen dominante del Estado-nación como una sociedad mestiza homogénea y de reconocer la diversidad cultural y étnica en los Estados latinoamericanos. En los años 1980 y 1990, varios Estados se vieron en la necesidad de llevar a cabo reformas constitucionales, que reconocieron la multi-étnica, la multiculturalidad y la diversidad de lenguas. Las demandas centrales de los movimientos indígenas son el reconocimiento como pueblos indígenas, territorios propios autogestionados y el reconocimiento del derecho indígena, así como una mejora sustancial de la enseñanza para la población indígena, en la que se tome en cuenta, de modo decisivo, las respectivas culturas y lenguas indígenas.

Por lo tanto, las reivindicaciones con relación a las políticas educativas y culturales ante el Estado y la sociedad forman parte de las demandas políticas de los movimientos indígenas de Latinoamérica ya desde los años 1960. Y desde hace ya varias décadas, iniciativas educativas independientes están desarrollando nuevos enfoques pedagógicos en comunidades indígenas. Muchas reciben apoyo externo, por ejemplo de Iglesias, de ONG y de la cooperación internacional. Desde hace varias décadas, la cooperación bilateral alemana (sobre todo la GTZ e InWent) está comprometida con reformas educativas estatales en diferentes países latinoamericanos.

En conjunto, las actividades van desde iniciativas educativas en el marco de la evangelización, pasando por programas propios de las organizaciones indígenas, hasta reformas estatales en el sector de la educación escolar. Desde que la ONU ha puesto en su agenda la promoción de la educación escolar, así como el reconocimiento de la diversidad cultural y el correspondiente fortalecimiento de las identidades culturales, se están intensificando los esfuerzos estatales: en los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas¹, el acceso a la escuela primaria para todos los niños ocupa el primer lugar. En la UNESCO, en el marco de la política de paz y ampliación de los derechos ciudadanos, se concede una especial importancia al reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad (Pérez de Cuéllar (ed.) 1995). La combinación de estos diferentes factores constituye los pilares y el marco de la educación intercultural bilingüe y de las reformas educativas en Latinoamérica.

Enfoques de la educación bilingüe

Ya desde principios de siglo existían, a nivel local, programas de educación bilingüe en la enseñanza escolar para la población indígena, sobre todo en el contexto de la evangelización. El objetivo era la evangelización en lengua indígena y al mismo tiempo la asimilación, es decir la adaptación de los pueblos indígenas a la “civilización”, es decir a

¹ UN Millennium Project Task Force for Education and Gender Equality (2005); UN Declaration (2000).

normas y valores occidentales. También en los programas escolares nacionales de bilingüismo en el primer curso, los Estados tenían justamente este objetivo: la asimilación y preparación para el trabajo remunerado en labores subordinadas del sector de servicios, como obreros o mineros. Consecuentemente, las reformas se limitaban –y esto sigue siendo válido hoy en día– al nivel de primaria en la población rural. La oficialización de las lenguas indígenas y el reconocimiento de la multiculturalidad del país, tal como se han llevado a cabo en Bolivia, Guatemala y Ecuador en las reformas constitucionales, hasta la fecha se ven reflejadas sólo muy parcialmente en la práctica. Hasta ahora no es la norma que los funcionarios dominen la lengua de su región y conozcan y respeten la cultura indígena respectiva. Esto tiene como consecuencia que la postergación y discriminación de las personas monolingües o de las que hablan el español deficientemente, no sean una excepción en el contacto con las oficinas públicas. A menudo, la interculturalidad sigue siendo un discurso meramente político.

Antes de la elaboración de modelos de reforma de EIB, otros modelos prepararon involuntariamente el camino hacia ellos. Pues, como en otros ámbitos de la vida, las personas desarrollaron desde la experiencia en el trato con las estrategias de opresión de las clases dominantes –en este caso en el sistema educativo– demandas y estrategias contra-hegemónicas propias. Globalmente existen diferentes enfoques y modelos de la educación escolar bilingüe, que se distinguen tanto en cuanto a sus métodos como, sobre todo, con relación a sus objetivos. En mi presentación me refiero principalmente a Mathias Abram (2004) y a estudios propios Ströbele-Gregor 1996².

a) El modelo del bilingüismo de transición. Éste fue aplicado sobre todo en los años 1950 y 1960 por misioneros católicos y evangélicos, principalmente por el ILV (*Summer Institute of Linguistics*). Pero también algunos Estados, como por ejemplo Guatemala, se sirvieron de este modelo en la construcción del sistema educativo rural, en regiones con mayoría de población indígena. En ello jugaba un papel relevante el apoyo de agencias de desarrollo de los EE.UU. (sobre todo USAID, pero también algunas ONG). La lengua materna “es usada para la alfabetización, a fin de transitar, lo más rápido y eficientemente, al idioma dominante y para conducir a los niños a la ‘civilización’” (Abram 2004: 128). El modelo está orientado completamente a la asimilación. La cultura de origen es desvalorizada. La presión para asimilarse y la discriminación cultural conducen a la enajenación o a la negación de la cultura de origen. A menudo, las consecuencias son una autoestima baja, la inseguridad acerca de la propia identidad, la pérdida de la lengua indígena y el “ocultamiento” de la cultura de origen en la siguiente generación. (“¿Quiénes somos?”

es el título de un relato de experiencia de Perú en los años 1980).

b) Modelos de la Educación Bilingüe. Aquí los dos idiomas se usan en las clases, en la mayoría de los casos hasta el final de la educación básica. El plan de estudios se corresponde con el currículo nacional. En este modelo, la cultura de origen de los alumnos tampoco es tomada en cuenta. Los textos escolares y los ejercicios suelen ser traducciones del idioma dominante a la lengua materna, que, por lo tanto, “no hace de portadora y transmisora de contenidos propios culturalmente diversos” (Abram 2004: 128). También aquí se trata de asimilar, de devaluar la cultura de origen y de generar la disposición para romper con ésta. Dependiendo de la escuela, a veces los alumnos están algo mejor formados que en el modelo a). Si la enseñanza sistemática de idiomas se realiza tanto en la lengua materna como en la lengua dominante, esto puede contribuir a la mejora de las opciones en el mercado laboral, así como a la participación en la vida pública. Las consecuencias que se pueden observar son ambivalentes: puede ocurrir la enajenación cultural, la subordinación al modelo de dominación social, a la asimilación con la esperanza de lograr la integración social; sin embargo, después de una fase de asimilación también puede ocurrir lo contrario: la reidentificación con la cultura de origen. Experiencias con el racismo y expectativas sociales frustradas, pese a los esfuerzos de asimilarse, conducen al rechazo de la “mestización obligatoria”, a la búsqueda de las propias raíces y al compromiso con la propia cultura. Las demandas de educación correspondientes salen fuertemente de personas con este trasfondo de experiencias ambivalente. Cómo se desarrolla la personalidad depende, en buena medida, del entorno social y de las condiciones políticas marco. Sin embargo, ha quedado demostrado que un buen número de líderes de organizaciones indígenas y sindicalistas han surgido de alguno de los programas de educación bilingüe. La dominación relativamente buena del español y de los códigos de la sociedad dominante les permite no desempeñarse solamente como “traductores”, mediadores, *broker* entre las culturas, sino también convertirse en constructores de una política de identidad indígena.

Varios proyectos escolares autónomos siguen un enfoque educativo basado en la cultura. Los muy distintos modelos pueden resumirse bajo el término:

c) Educación indígena o endógena. Muchas organizaciones indígenas llevan a cabo modelos educativos propios. En parte, tienen una larga tradición. Líderes indígenas, especialistas religiosos y culturales de la comunidad y ancianos juegan un rol central en estos enfoques educativos. Esto es válido tanto en el programa de enseñanza como en la transmisión de saberes, normas, valores y cono-

² En función de consultora para la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) he participado desde 1989 en evaluaciones y planificaciones de programas de EIB en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú.

cimientos de la cultura. En la mayoría de los casos, los docentes son miembros de la comunidad que tienen habilidades pedagógicas y que disponen de ciertos conocimientos y capacidades técnicas. Con razón Abram (2004: 128 - 129) subraya que la espiritualidad y la tradición son temas centrales y que se realizan grandes esfuerzos para estudiar los saberes tradicionales y transmitirlos a través del currículo. Sin embargo, los éxitos de los programas educativos indígenas son muy variables. Por ejemplo en el Altiplano, en la primera mitad del siglo XX, existió una estrecha cooperación con misioneros evangélicos, en su mayoría adventistas o baptistas. En el transcurso de la evangelización, éstos apoyaron a las comunidades frente a los grupos dominantes, sobre todo a los gamonales y a la Iglesia católica, que prohibió el acceso de los “indios” a la educación (Carter/Mamani 1982; Ströbele-Gregor 1989). En aquella época, el objetivo principal no era la transmisión de la propia cultura, se trataba de transmitir a los alumnos conocimientos de la lengua española, conocimientos básicos generales y de la cultura dominante, que les permitieran estar en condiciones de defenderse en el mundo mestizo y defender los derechos ciudadanos. A veces también se transmitieron habilidades para algún oficio.

Educación intercultural bilingüe

Los enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe en reformas educativas estatales surgieron en oposición al adiestramiento en modelos escolares monolingües o bilingües y se originan en las demandas de los movimientos indígenas. La conservación y promoción de la propia lengua, así como la integración de la cultura respectiva como transversal en todo el currículo y en todas las materias son los pilares de estos enfoques. Otro aspecto central es el aprendizaje sistemático del español / portugués. En conjunto, se trata de una enseñanza científica cualificada. En varios países, sobre todo en Bolivia, Ecuador, Perú y Guatemala se realizaron reformas educativas con los enfoques correspondientes en la formación básica en las áreas rurales con población indígena. Estas reformas educativas fueron y son apoyados fuertemente por la cooperación internacional. Especialmente la cooperación estatal alemana ha estado comprometida durante varias décadas en los países mencionados. Matthias Abram, durante años director de proyectos de la GTZ en Ecuador y Guatemala, caracteriza la EIB de la siguiente manera: La enseñanza y el aprendizaje (se realiza) en ambos idiomas y en ambas culturas, y de esta manera debe conducir a una competencia lingüística-cultural coordinada de los alumnos, fortalecer su identidad y su autoestima, promover su aprendizaje y ponerlos en condiciones de mejorar sus opciones profesionales (salidas profesionales) y sus condiciones de vida en el diálogo intercultural con jóvenes de otras culturas y lenguas. El plan de estudios y los métodos de enseñanza

están orientados a la alfabetización en la lengua materna, posteriormente al aprendizaje de la lengua nacional, primero oralmente y, a partir del segundo curso, de modo escrito. Del tercero al sexto curso, todas las materias se enseñan en ambos idiomas. Los contenidos de la cultura indígena se fijan sistemáticamente en el currículo. La EIB requiere de una reforma pedagógica centrada en el alumno y de métodos activos que usen el aprendizaje mediante el descubrimiento. En lo posible, el currículo debe tener una orientación práctica (proyectos escolares, orientación profesional). El acompañamiento científico por institutos especializados y universidades se da sobre todo en el ámbito de la evaluación para medir los éxitos de los alumnos (Abram 2004: 128).

Los diferentes países han llevado adelante estas reformas con intensidades variables. Para un compromiso serio en la implementación es determinante –¿y cómo podría ser de otra manera?– la presión y la apuesta política y personal de las organizaciones indígenas y la disposición de la cooperación internacional para el apoyo técnico y financiero.

Ante este trasfondo, en el siguiente apartado nos preguntamos ante qué exigencias concretas pone a los actores involucrados un proyecto tan ambicioso. ¿Qué obstáculos han surgido en la implementación, existen problemas básicos fundamentales? ¿Qué resultados hay hasta la fecha?

Exigencias y obstáculos

Las exigencias en los diferentes niveles son extraordinariamente complejas, difíciles y muy exigentes en tiempo, ya que la EIB obliga a la reestructuración del sistema de formación básica. Forma parte de ello el desarrollo diversificado y orientado a los alumnos de los planes de estudio, materiales para los docentes y los alumnos en base al principio de un bilingüismo y una interculturalidad continuos en todas las materias para la población indígena, así como un espacio para sucesivas secuencias de un plan de estudio adaptado a lo local, que los docentes y encargados de la comunidad deben diseñar conjuntamente. Tomando en cuenta el estado de la formación docente actual, muchas exigencias constituyen un reto, ya que los docentes no han sido capacitados para el trabajo autónomo. En los institutos de formación docente, la pedagogía orientada a los niños era desconocida, y hasta hoy está difundida sólo parcialmente. Una adecuada formación docente requiere de una completa reestructuración de los contenidos de las Escuelas Normales con relación a la enseñanza rural y de una formación basada en los principios de la EIB (Sichra / López 2007: 8). Para ello se realizó una evaluación externa de los Institutos Normales existentes y se ofrecieron cooperaciones con universidades, lo que no siempre resultó exitoso. Adicionalmente se crearon programas de post-

grado en la Universidad Pedagógica de Puno y una Maestría internacional en la Universidad de Cochabamba, ambos en el marco de la cooperación técnica alemana. Al mismo tiempo, había que perfeccionar a los docentes. Esta capacitación se realiza obligatoriamente paralelamente a la actividad docente y en las vacaciones escolares, concluye con un examen y, en algunos países, está asociada con un aumento de sueldo. Debido a la carga de trabajo adicional, este procedimiento no fue aceptado en todas partes. En Bolivia hubo una resistencia masiva por parte de los docentes y el sindicato de maestros rechazó la reforma educativa en su conjunto.

La EIB prevé una fuerte inclusión de los padres de familia y de la comunidad. Las correspondientes estructuras participativas deben ser construidas conjuntamente y deben tener aceptación. Las organizaciones indígenas exigen que la reforma sea un proceso participativo en el que se les incluya de modo decisivo. Para ello se desarrollaron en los diferentes países algunos instrumentos, que, sin embargo, no siempre correspondían con las ideas de las organizaciones. A continuación listamos brevemente otros elementos de las reformas:

- La escuela como centro de la comunidad; alfabetización de los padres, perfeccionamiento, realización de proyectos. Todo ello requiere de la disposición de los involucrados, que a menudo no existe.
- Formación de ejecutivos indígenas y especialistas para dar autónomamente continuidad a la reforma educativa.
- Elaboración de textos en lengua indígena e iniciativas para escribir en lengua indígena. Sin embargo, las culturas indígenas son culturas orales que no tienen la costumbre de leer. Además, en el campo se carece de dinero para adquirir textos. Las estrategias incluyen la instalación de bibliotecas y el acceso a nuevos medios de comunicación. En este punto existe un fuerte consentimiento.
- Medios de comunicación: Radio y TV. La radio está ampliamente difundida y es muy popular. Las radios comunales tienen una larga tradición en los países andinos. Es necesario transmitir una recepción crítica de los medios de comunicación. Considerando su presencia y poder, esto es válido para toda la sociedad. Especialmente las poderosas emisoras privadas de radio trabajan a menudo con la difusión y consolidación de estereotipos, formas abiertas y encubiertas de racismo e informaciones falsas y extremadamente parciales.

Retos y obstáculos

Un obstáculo esencial en la implementación de la EIB es la falta de docentes bilingües y parcialmente su actitud de rechazo. Entre los padres también existen, en parte, grandes reservas. Éstas tienen que ver con la enseñanza en lengua indígena, con los enfoques pedagógicos y, sobre todo,

con la limitación de la EIB a las escuelas rurales, que hace que la reforma sea considerada como una variante moderna de la enseñanza de dos clases.

En el transcurso de los debates entre los diferentes actores, sobre todo en el nivel medio de implementación, pronto resultó que existieron –y siguen existiendo– ideas divergentes sobre lo que hay que entender bajo “interculturalidad”. La mayoría de los activistas indígenas entienden bajo “interculturalidad” el reconocimiento y la promoción de su cultura específica y la correspondiente concientización y formación de la identidad. El encuentro entre las culturas, el intercambio y la transculturalidad no son tema, pero sí, cada vez más, la reflexión sobre las relaciones sociales de poder. Refieren la preposición “inter” a la habilidad de los alumnos y alumnas de dominar y usar la lengua y los códigos de la sociedad dominante. Tampoco se trata de recibir conocimientos más detallados sobre otras culturas indígenas del país, ni tampoco del diálogo y el intercambio conjunto horizontal con niños de la sociedad no indígena³. Estos últimos dos aspectos se corresponden completamente con las ideas del Estado, por lo que la reforma justamente se limita a la población rural indígena. La concepción de los actores estatales con relación a la EIB parte del concepto arriba esbozado de las diferentes culturas, pero también incluye la idea de la influencia cultural externa y del sincretismo de las culturas indígenas. No obstante, no se trata de una reflexión crítica de las relaciones de poder, que se manifiesta en una jerarquía de culturas y lenguas. Aquí, interculturalidad significa integración de la cultura indígena de origen y habilidad en el trato con la cultura nacional.

Usualmente, una concepción que incluye también el encuentro entre culturas, el intercambio y la promoción de una práctica cultural común proviene más bien de actores externos, de la cooperación internacional o de las ciencias. Hasta ahora, conceptos como hibridación o transculturalidad han sido escasos en los debates sobre los enfoques educativos.

Conclusión

Las reformas educativas estatales de la educación intercultural bilingüe deben tolerar una crítica fundamental: se trata de reformas parciales que no están orientadas a la reconstrucción de la sociedad en dirección a una democracia que incluya a todos los sectores y culturas. La promoción de las lenguas vernáculas y de las culturas indígenas, que se refiere exclusivamente a la primaria y no incluye a la población español-hablante, sigue estando comprometida con un modelo jerárquico de las lenguas y culturas. No obstante, la EIB también tiene elementos emancipatorios. Con esto quiero decir: primero, la transmisión de una enseñanza básica globalmente buena, incluida una buena dominación de ambos idiomas; segundo, una pedagogía

³ Resultados obtenidos por la autora en las evaluaciones de programas EIB apoyados por la Cooperación Técnica Alemana GTZ en los países Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú en los años 1990 y así como en talleres sobre Interculturalidad organizados por el Instituto Goethe en Bolivia 2008.

que respeta la cultura de origen y, de esta manera, fortalece la autoestima de los alumnos en vez de destruirla.

No obstante, desde luego la crítica de Félix Patzi –intelectual aymara y primer Ministro de Educación en el gobierno de Evo Morales– dirigida al conjunto de la reforma educativa en Bolivia en 1993, es coherente: Considera que es una estrategia de integración del Estado y no una contribución a la emancipación de los pueblos indígenas, no un enfoque de inclusión. Se refiere a Bourdieu cuando escribe: “...cada cierto tiempo renueva (el Estado) tales mecanismos y ejerce permanentemente –dice Bourdieu–, una acción formadora de disposiciones duraderas, a través de todas las coerciones y disciplinas corporales y mentales que imponen uniformemente al conjunto de sus agentes”. En su lectura del currículo, “los valores y nociones dominantes quedan consagrados en el propio currículo”. Vale la pena citar exhaustivamente su razonamiento, ya que esta crítica es digna de ser discutida: “Es decir, aquí nuevamente se manifiesta la ilusión de una teoría de confraternación al tun tun, bajo el techo de la organización política liberal que da la democracia liberal. Por ello que en este nuevo contexto de dominación del idioma nativo solamente se presenta como instrumento eficaz de legitimación del liberalismo”. Por otro lado, el idioma nativo es instrumentalizado para la mayor efectivización en el proceso de imposición de los hábitos dominantes, cuando solo se implementa para las naciones dominadas y en los primeros cursos del sistema escolar. Por lo demás, el idioma castellano continúa siendo el idioma oficial dominante en el comercio, en el sistema laboral, en diferentes competencias como son los exámenes de admisión, etc. De ahí que el idioma nativo continúa siendo el idioma de ámbito privado destinado solamente para la propia nación, coartado de sus posibilidades universales” (Patzi 2000: 178).

Traducción del alemán: Gudrun Birk

Bibliografía

Abram, Matthias (2004): “Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle Zweisprachige Erziehung“. En: GTZ (eds.): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ, pp. 118-133.

Fischer, Bernd (2005): “Multi, Inter, Trans: Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaften”, (www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm) (11.02.09).

Gundara, Jagdish S. (2001/2002): “Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education”, *Journal of Canadian Studies*, Vol. 17, pp. 40-59.

Hornberger, Nancy/ López, Luis Enrique (1998): “Policy, Possibility and Paradox: Indigenous. Multilingualism and Education in Peru and Bolivia”. En: Cenoz, Jasone/ Genesee, Fred. (eds.): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 206-242.

López, Luis Enrique/ Sichra, Inge (s.a.): “Intercultural bilingual education among indigenous people in Latin America”
http://fundacion.proceibandes.org/bvirtual/docs/Indigenous_bilingual_education.pdf (9.03.09)

López, Luis Enrique/ Rojas, Carlos (2006): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: GTZ/ Plural.

Patzi, Félix (2000): “Etnofagia estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)”. En: García Linera, Álvaro; et. alt. (eds.): *Bourdieu – Leído desde el Sur*. La Paz: Plural Editores, pp. 147-180.

Pérez de Cuéllar, Javier (ed.) (1995): *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*. Paris: UNESCO Publishing.

Sichra, Inge/ López, Luis Enrique (2002): “La educación en áreas indígenas de América Latina”. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay* Vol. 1, pp.15-26.

Ströbele-Gregor (1989) *Indios de piel blanca. Sectas fundamentalistas en Chukiyawu*. La Paz: HISBOL.

Ströbele-Gregor, Juliana (1996): “Bildungsreform und indianische Bewegung in Bolivien”. En: Birle, Peter (ed.): *Bolivien. Lateinamerika. Analysen Daten Dokumentation, Zeitschrift Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde*, pp. 62-73.

UN United Nation (2000): *United Nations Millennium Declaration*. En: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>. (10.4.09).

UN United Nations Millennium Project (2005): *Taking Action: Achieving Gender Equality and Empowering Women*. Task Force on Education and Gender Equality. London and Sterling, Virginia: Earthscan.