



Revista guatemalteca de educación

Revista *guatemalteca de* educación

Revista guatemalteca de educación. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística e Interculturalidad.
Guatemala, Año 2, No. 3.
350 p.
Publicación semestral

ISSN 2074-4692
1. Educación Bilingüe Intercultural

Consejo editorial
Guillermina Herrera Peña
Ernesto Schifelbein
Lynn Mario Menezes de Souza
Luis Enrique López
Sergio Ramírez

Equipo editorial
Ricardo Lima
Anabella Giracca
Jorge Raymundo
Lucía Verdugo

Editora
Lucía Verdugo
UNESCO Guatemala

Cuidado de la edición
Ana María Palma

Diagramación y diseño
Mayra Fong

Universidad Rafael Landívar

Rector
Rolando Enrique Alvarado López, S. J.

Vicerrectora Académica
Lucrecia Méndez de Penedo

Vicerrector de Investigación y Proyección
Carlos Rafael Cabarrús Pellecer, S.J.

Vicerrector de Integración Universitaria
Eduardo Valdés Barría, S. J.

Vicerrector Administrativo
Ariel Rivera Irías

Secretaria General
Fabiola de la Luz Padilla de Lorenzana

Directora del Instituto de Lingüística e Interculturalidad
Anabella Giracca

Con agradecimiento a UNESCO Guatemala por su apoyo en la edición de este material.

© 2010. Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Revista guatemalteca de educación

Año 2 Número 3
Guatemala, enero-junio, 2010

Índice

Editorial / 7
Lucía Verdugo

Reflexión crítica sobre
la educación en Guatemala

Reflexiones sobre educación bilingüe
intercultural en Guatemala / 15
Julia B. Richards

Artículos académicos

El PEBI, 39 años de construcción de una
educación propia en Colombia / 31
Arquímedes Vitonas

De la EIB hacia la EIIP.
Logros, dificultades y desafíos de la educación
intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del
Estado plurinacional / 71
Guido C. Machaca

Nuevas experiencias en educación indígena
en Perú, México y Brasil. Modelo inductivo
intercultural, de la sintaxis de la cultura
a la pedagogía política /119
Maxim Repetto / Zulema Gelover Reyes

Reseña histórica. Desarrollo y desafíos
de la educación bilingüe intercultural /173
Virginia Tacam de Tzul

Epistemología e investigación indígena
desde lo propio /195
Libio Palechor Arévalo

Civilización ciudadana y exclusión /229
Ricardo E. Lima Soto

Enseñanza de la lengua materna en América Latina: vuelta a los orígenes /245
Inge Sichra

Experiencias

Experiencias del aula bilingüe que cuestionan la supremacía de las ciencias desde las visiones indígenas /283
Fernando Antonio García Rivera

Breve descripción de la experiencia del componente nacional Guatemala del Programa de Educación Intercultural Multilingue de Centroamérica, PROEIMCA, 2007-2009 /305
Luis Javier Crisóstomo

Editorial

Después de varias décadas de implementación de la educación bilingüe intercultural en Latinoamérica, de haber transitado por un camino cuesta arriba de experiencias e intentos de crear las mejores condiciones educativas para y desde los pueblos indígenas, tenemos la percepción generalizada de que ha llegado el momento de detenernos y volver la vista atrás para reconsiderar qué es lo que verdaderamente se ha logrado. La batalla se ha dado en distintos espacios pedagógicos, políticos, económicos y culturales en distintos niveles dependiendo de la naturaleza de cada uno de los Estados latinoamericanos. Los logros son inconmensurables en todos ellos porque probablemente en sus inicios, como dice una de las autoras de este volumen, no había claridad en la dimensión y las implicaciones de esta empresa. Si quisiéramos mencionar algunos aspectos en los que la EBI ha influido de manera determinante, sería imprescindible considerar la creciente relación entre las demandas indígenas y los procesos educativos, las reformas constitucionales, la lucha por las autonomías y los derechos lingüísticos, culturales y territoriales, la transformación de perspectivas multiculturalistas hacia otras pluralistas, interculturales, que incluyen la posibilidad del diálogo de saberes, el reconocimiento de la diversidad como valor y como derecho, el impacto en las reformas educativas y la dinamización de la pedagogía latinoamericana, así como el impulso a la participación indígena en procesos educativos, de revitalización lingüística y ecologistas.

Sin embargo, el vaivén entre avances y retrocesos de la EBI está señalando ahora la necesidad insoslayable de reinventar y fortalecer la educación bilingüe intercultural. Por ello, este volumen número 3 de la R*evista Guatemalteca de Educación* se enfoca precisamente en abonar a la discusión sobre la educación bilingüe intercultural, a través de diez

artículos que presentan una variedad de experiencias y aprendizajes de varios países latinoamericanos.

Julia B. Richards ofrece una reflexión sobre el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en Guatemala, desde su experiencia como investigadora y observadora activa del proceso durante treinta años. En su reflexión, narra los distintos hitos políticos e históricos que dieron impulso a la EBI y también de los que de alguna manera fueron configurando sus maneras de ser y de avanzar, valorando sus principales carencias y la necesidad de emprender una reinvención de esa modalidad educativa.

Desde una visión de defensa de los derechos de los pueblos indígenas, Arquímedes Vitonas describe el complejo proceso de construcción de una educación propia en Colombia, en una historia de más de cuarenta años. Parte de la historia del Programa de Educación Bilingüe Intercultural y la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC , y explica de manera detallada esta propuesta educativa desde los pueblos indígenas en la que la historia, la lengua y la cultura aparecen como elementos esenciales para su construcción, hasta la creación del Sistema Educativo Indígena Propio. Tanto la educación bilingüe intercultural como la investigación se plantean como estrategias de defensa económica, política, cultural y lingüística en busca de la defensa de los derechos y la autonomía, pero especialmente con las aspiraciones de alcanzar una vida digna de un bien vivir comunitario.

En su artículo, Guido Machaca describe el contexto nacional y el proceso histórico por el que atravesó la educación intercultural bilingüe en Bolivia, los logros y dificultades más importantes, así como los desafíos actuales que tiene la EIB en el marco del Estado plurinacional, como ahora se define Bolivia. Explica la importancia de la activa participación de los movimientos sociales para la construcción de la EIB en Bolivia, en un largo proceso en el que confluyen las organizaciones populares e indígenas, la cooperación internacional y el Ministerio de Educación,

que atravesó períodos en los que pasó de ser proyecto pedagógico, a política pública, para constituirse en política constitucional.

Maxim Repetto y Zulema Gelover Reyes explican la propuesta del marco teórico-metodológico de la propuesta inductiva intercultural desarrollada en tres experiencias: una inicial, desarrollada en la región de la selva peruana; la segunda, en el estado de Chiapas al sur de México; y la tercera, en el estado amazónico de Roraima en el norte de Brasil. Exponen los tres ejes básicos que originan la propuesta: la crítica a la interculturalidad convencional, armónica y despolitizada; la propuesta sintáctica de cultura que implica un enfoque praxeológico y procesual; y la articulación pedagógica intercultural a partir de actividades sociales significativas.Describen cómo las propuestas que han surgido "desde abajo", desde las comunidades, han sido enriquecidas a partir del diálogo con investigadores (antropólogos y lingüistas) y con otros pueblos, diálogo que ha involucrado a la academia, al movimiento indígena y a los Estados nacionales.

Virginia Tacam destaca hechos de la evolución de la EBI en Guatemala dentro del sistema educativo formal, tanto de tipo curricular como de formación docente y producción de materiales; con una introducción crítica sobre la exclusión de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas en los planteamientos oficiales del Estado.

Libio Palechor plantea una discusión crítica de la relación existente entre las epistemologías occidental e indígena, en la que muestra escepticismo sobre las posibilidades del diálogo entre conocimientos por la supremacía impuesta de la ciencia occidental sobre los conocimientos ancestrales indígenas y por la falta de reconocimiento de esos conocimientos como ciencia. Este autor ve en la interculturalidad un discurso que aún no ha permitido un verdadero diálogo y reconocimiento de la otredad indígena.

Ricardo Lima presenta el concepto de ciudadanía intercultural a través de un análisis histórico de los elementos que impiden a los ciudadanos guatemaltecos gozar plenamente de sus derechos culturales, económicos y políticos. Plantea las implicaciones de las barreras actuales hacia la concreción de la ciudadanía intercultural, basado en procesos históricos de proyectos civilizatorios oficiales del estado del arte de los bicentenarios y de las relaciones políticas entre el Estado y la población diversa de Guatemala.

La reflexión de Inge Sichra sobre la enseñanza de la lengua materna plantea interrogantes sobre los objetivos de enseñar la lengua materna indígena y de cómo y por qué se imparte en la escuela. Analiza la enseñanza de la lengua materna como derecho y como recurso, con una revisión de los términos normativos internacionales para la protección y promoción de las lenguas indígenas. La autora explica que en el ámbito escolar, la pedagogía del castellano domina los procesos pedagógicos de la enseñanza de las lenguas maternas indígenas, sin tener en cuenta las especificidades lingüísticas y culturales de ellas, lo cual conduce a su descontextualización cultural y territorial. Como una alternativa a esta situación, introduce el concepto de ecología de la lengua que "considera la lengua y la adquisición y el aprendizaje de lenguas no solamente en su entorno social específico sino también en el contexto político en el cual se desenvuelven".

Fernando Antonio García Rivera parte de la experiencia del desarrollo curricular de la formación magisterial en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Describe el desarrollo educativo integrado que ha permitido el diálogo de saberes entre conocimientos indígenas y occidentales, con el dominio de la lengua indígena y el castellano como elementos articuladores entre ambos universos epistemológicos. Ejemplifica en un relato indígena su potencial pedagógico como espacio intercomunicativo en el propio universo sociocultural.

En su artículo, Luis Javier Crisóstomo da a conocer la experiencia del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA Guatemala a través de la descripción de las estrategias desarrolladas, los resultados obtenidos por componentes, los resultados a nivel institucional, la sostenibilidad de la experiencia, las lecciones aprendidas, las limitantes y los desafíos identificados que esperan respuestas para su tratamiento desde las instancias oficiales de educación bilingüe intercultural, con el involucramiento de otros actores vinculados a la temática.

Con estos análisis de experiencias y reflexiones, esperamos contribuir a la reinvención de la educación intercultural bilingüe emprendida también en el espacio que ofrece este año en Guatemala el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento por su apoyo financiero para la publicación de esta revista al Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de GTZ Cooperación Técnica Alemana y a Luis Enrique López, intelectual latinoamericanista y Director de PACE GTZ, que nuevamente ha impulsado la publicación de esta revista.

Lucía Verdugo de Lima
Editora

Reflexión crítica *sobre la educación* en Guatemala

Reflexiones sobre educación bilingüe intercultural en Guatemala

Julia B. Richards
USAID[1]

Vine a Guatemala en 1986, con mi esposo e hijos, a trabajar con el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI) como asesora técnica en Lingüística y Antropología aplicada, bajo un proyecto de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Habían transcurrido seis años desde que inicié las investigaciones para mi tesis doctoral en una comunidad del altiplano de Guatemala sobre la interrelación entre idioma, identidad cultural y procesos educativos. Al terminar las investigaciones para mi tesis doctoral, fui contratada por el Proyecto de Educación Bilingüe de USAID para seleccionar las escuelas piloto y de control del experimento inicial de la educación bilingüe en Guatemala.

Después de transcurridos 12 años desde mi primera oportunidad de trabajo en Guatemala, cuando vivía en San Marcos la Laguna, un pueblo monolingüe

[1] Las ideas y opiniones expresadas en este artículo son responsabilidad de la autora y no necesariamente reflejan la perspectiva de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos.

maya *Kaqchikel*, pude observar día tras día el fracaso escolar que sufrían los niños que estaban sujetos a una educación ajena a su cultura, impartida en un idioma que no hablaban ni entendían. Desde ese tiempo hasta ahora he estado involucrada, de una forma u otra, en la educación bilingüe intercultural en Guatemala. Hablar de la educación bilingüe en Guatemala es como hablar de mi propia vida.

En 1986, entró en vigor en Guatemala la nueva Constitución Política y Marco Vinicio Cerezo Arévalo tomó posesión como el primer presidente civil electo democráticamente desde 1966. Después de dos décadas de regímenes militares, esta nueva época, con el inicio de un período de democracia, dio al resto del mundo otra cara más prometedora de la que existía. Es necesario subrayar que en 1986 el conflicto armado interno aún continuaba activo. En la época del gobierno de Lucas García, 1981, y después con los gobiernos de Ríos Montt y Mejía Víctores, el Proyecto de Educación Bilingüe estaba en la mira de las fuerzas de represión, dentro del Proyecto de Educación Bilingüe fueron asesinados algunos lingüistas, una capacitadora, y varios maestros y promotores bilingües; además, el Director de Castellanización Bilingüe y el Subdirector del Proyecto Bilingüe tuvieron que huir a otros países y otros más tuvieron que esconderse dentro del país. Bajo la administración de Vinicio Cerezo los niveles de violencia disminuyeron, pero no cesaron, siguieron las ejecuciones extrajudiciales, las desapariciones de

líderes y la matanza de indígenas campesinos. La historia de Guatemala en la década de la instalación del Proyecto de Educación Bilingüe es una década de asesinatos, masacres de comunidades enteras, y una colectividad de cientos de miles de mayas que lograron sobrevivir a esta guerra sucia fueron obligados a refugiarse en México, huir a las montañas, esconderse en las selvas o hacerse invisibles en las áreas marginales de la capital con otras personas desposeídas.

Fue dentro de este contexto de país dividido y de pueblos indígenas despojados y tratados como inferiores que nació la educación bilingüe en Guatemala. El Proyecto de Educación Bilingüe inició en los años ochenta como un mecanismo para incrementar los niveles de alfabetización y escolaridad en el país, pero no olvidemos que nació en un tiempo cuando el Estado hacía de todo para reducir el "mar rojo en que nadaban los tiburones guerrilleros" como decían las líneas del discurso de los oficiales de la contrainsurgencia , y eso se tradujo en la política de tierra arrasada, de pueblos masacrados, de desapariciones masivas y de caos social en gran parte del territorio nacional. En aquellos años, más de la mitad de la población no podía leer ni escribir, con una tasa de analfabetismo que oscilaba entre 75 a 90 por ciento, llegando incluso al cien por ciento en miles de comunidades mayas. La política lingüística estaba basada sobre un concepto fundamental: que los idiomas y las culturas indígenas constituían un

problema, que una multiplicidad de lenguas y culturas indígenas 'subdesarrolladas' obstaculizaban la unidad nacional, el progreso y la modernización del Estado.

En la década de 1970, el Ministerio de Educación agregó a su programa de castellanización una modalidad bilingüe que incluyó el uso del idioma materno en un año preescolar, pero viéndose como un paso necesario para la transición de los niños indígenas hacia la adopción y el uso del castellano. El Programa de Castellanización Bilingüe fue diseñado para fomentar el proceso de aculturación, proceso que se asumía como una trayectoria inexorable y que, por supuesto, era para el propio bien de la niñez maya y el pueblo maya en general, y para el progreso de la Nación. A partir de 1981, el Proyecto de Educación Bilingüe extendió el uso de la lengua materna como instrumento de enseñanza en los primeros dos o tres años de la escuela primaria. Lo que hizo esta medida fue alargar el puente sobre el cual los niños debían cruzar de una forma más eficiente y efectiva hacia el castellano.

En 1985, en la víspera de las elecciones democráticas, se estableció el Programa de Educación Bilingüe (PRONEBI), cuyas bases legales fueron constituidas en la nueva Ley de Educación. El mandato de PRONEBI era "entregar servicios de educación bilingüe a la niñez rural indígena para promover el desarrollo integral y armónico de la población

indígena" y "fortalecer, consolidar y preservar los idiomas mayas a través de la educación bilingüe." Poco a poco, PRONEBI empezó de funcionar como el rector de un movimiento creciente mayista que posicionó los idiomas mayas como elemento central de la identidad étnica maya.

En los años de 1990, según Irmalicia Velásquez, dos hechos dieron impulso al pueblo maya. El primero fue el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú, en 1992. Este reconocimiento "proporcionó nombre internacional a la desposesión histórica (...) simbolizó la tragedia histórica de los indígenas de las Américas (...) y personificó la tenacidad de un pueblo indígena que enfrentaba con ahínco los intentos de deshumanizarlo". El segundo hecho histórico fue la firma, en 1995, del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas entre la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca y el Gobierno de Guatemala. Este acuerdo reconoce por primera vez la existencia de mayas, xincas, garífunas y ladinos como pueblos. Además, es el único documento que legalmente plasma el hecho de que Guatemala es un país multicultural.

Con la legislación de la Ley de Alfabetización y la fundación del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, en 1986; con la legislación del alfabeto unificado maya, en 1987; con la legalización de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala

y la Declaración de los Derechos Específicos del Pueblo Maya, en 1990; con la institucionalización de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, en 1995; y con la creación del Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural y la promulgación de la Ley de Idiomas, en 2003; poco a poco, la orientación de las políticas lingüísticas hacia la educación bilingüe fueron convirtiéndose en una que concibe que las culturas y las lenguas y el uso de ellas, especialmente en la educación, como un derecho. Los "Derechos Específicos del Pueblo Maya" presentado en 1990 por el Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala, como parte del Diálogo Nacional por la Paz, delinean nueve demandas arraigadas a los derechos lingüísticos que todavía hoy en día, enmarcan las demandas, aún no todas realizadas, de las políticas lingüísticas como derecho . Entre ellas están: la oficialización de los idiomas mayas a nivel de cada comunidad lingüística; el aprendizaje y uso obligatorio de los idiomas mayas por funcionarios del servicio público; el uso de las lenguas mayas en el sistema legal y en los programas educativos; el sustento económico y la autonomía de la Academia de las Lenguas Mayas; y la reestructuración del Ministerio de Educación para permitir a los mayas tomar sus propias decisiones con respeto a la educación para la misma población maya.

Aunque el uso de los idiomas mayas a través de todo el sistema de educación pública es un mandato

que aparece en los Acuerdos de Paz, firmados hace casi quince años, la cobertura de la educación bilingüe en el nivel primario, en áreas indígenas, sólo se ha incrementado de las 40 escuelas pilotos que habían en los años de 1981 a 1984 a alrededor de 4 000 escuelas en estos momentos, un incremento que parece enorme y realmente lo es , pero estas 4 000 escuelas primarias representan menos de una quinta parte de las escuelas oficiales primarias. Incluso, si agregamos los programas de preprimaria bilingüe, el acceso a la educación bilingüe representa apenas una tercera parte de la cobertura de los 13 departamentos con población predominantemente indígena. En la gran mayoría de estas escuelas, únicamente hay un maestro bilingüe con nombramiento, a veces ninguno, es más, el hecho de que una escuela tenga un maestro bilingüe nombrado no garantiza que este maestro se comunique y enseñe en el idioma que los niños entienden.

Guatemala es todavía un país que se caracteriza por la falta de acceso a los servicios de educación bilingüe; existen bajos índices de aprendizaje y altos índices de deserción, fracaso y repitencia entre la población escolar maya; se vive una brecha étnica que desfavorece a la niñez indígena en cuanto a los niveles de rendimiento escolar; también se tiene una carencia de maestros bilingües, una notable ausencia de maestros bialfabetos en castellano y un idioma maya; y una falta considerable en la aplicación de una

educación bilingüe debidamente pertinente, relevante y de calidad.

En los últimos treinta años, se han experimentado elementos de educación bilingüe intercultural, estos elementos son fundamentales y algunos han dado buenos resultados; sin embargo, es significativo darse cuenta de que a lo largo de estos treinta años de estar desarrollando estos programas, se han construido los cimientos básicos y esenciales para una verdadera educación bilingüe intercultural. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre los pasos gigantescos que se han dado durante estos años.

Cuando se inició el Programa de Educación Bilingüe, en 1984, había muy pocas personas dentro o fuera del Ministerio de Educación que pudieran prever la magnitud de la tarea de "proveer educación preprimaria y primaria en forma bilingüe y bicultural a la población escolar indígena del país". Había una falta de definición de las fronteras idiomáticas, no se conocía el número exacto de hablantes de los diferentes idiomas mayas; además, como dentro de cada idioma existían muchas variantes dialectales, ninguna de ellas gozaba de estatus como para figurar como el estándar de facto. Habían numerosos alfabetos usados para escribir los idiomas mayas, cada uno arraigado a su propio razón de ser, amarrados a una ideología propia; existían pocas gramáticas y diccionarios, la mayoría de lo que había estaba escrito en inglés.

Sumado a esto, debido a que los idiomas mayas estaban consignados a los "ámbitos sentimentales" del hogar y la comunidad, existían pocos neologismos o términos técnicos, científicos o pedagógicos que se pudieran incorporar en los textos escolares o que fueran utilizados en el aula. Tampoco había lingüistas, curriculistas, antropólogos o sociólogos mayas, o investigadores y evaluadores mayas. Muy pocos mayas tenían experiencia en diseño curricular, diseño de gráficas, capacitación y supervisión de maestros, tampoco habían mayas formados para la traducción o para el desarrollo de materiales. Conceptos como 'bilingüismo', 'bilingüismo aditivo y sustractivo', 'bilingüismo incipiente', 'dominio lingüístico', 'competencia lingüística', 'ámbitos sociolingüísticos', 'mediación pedagógica', 'constructivismo' eran totalmente nuevos. Además, lo que hizo aun más difícil y complicada esta situación ya difícil, fue el hecho de que no había maestros bilingües con formación suficiente, pocos maestros mayas sabían cómo escribir el idioma que hablaban y no tenían conocimientos de cómo aplicar metodologías bilingües y enseñar eficientemente el castellano como segunda lengua. También, muchos padres de familia estaban totalmente en contra de los principios de la educación bilingüe, pues consideraban que la escuela era el lugar donde sus hijos debían aprender el castellano, el idioma del poder, de la oportunidad, y la clave para avanzar y obtener empleo. Así mismo, fue necesario concentrarse en la representación, codificación y

sistematización de la matemática maya, la cosmovisión maya, los valores y los principios mayas.

Durante las tres décadas iniciales de la educación bilingüe / bicultural / multicultural / intercultural, logramos hacer avances increíbles en la codificación, estandarización y normalización de las lenguas mayas; en la modernización léxica; en la elaboración de cartillas, cuadernos, folletos, láminas, textos, y en la traducción y adaptación cultural de ellos; en la identificación y sistematización de elementos de la cultura maya; en la capacitación de maestros bilingües; en la formación de profesionales mayas; y en la definición y legalización de las políticas y normas para la educación de la niñez maya.

Pero 500 años de un sistema educativo definido en y por el castellano y su cultura afín, no podía ser fácilmente transformado, especialmente cuando la educación bilingüe nunca recibió, ni ha recibido, el presupuesto que requiere. La educación bilingüe, ahora albergada dentro de la Dirección General de Educación de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), sigue siendo una partida mínima dentro de la estructura del presupuesto del MINEDUC, con tendencia en términos reales hacia una reducción. Es significativo que para un programa que ha dado indicios, basados en evidencia sólida, de poder incrementar el éxito educativo de la niñez indígena y ser una de las estrategias, según su costo, más eficiente

que Guatemala ha experimentado a lo largo de estos 30 años, no tenga una mayor prioridad dentro del presupuesto ministerial, aun cuando los lineamientos de las políticas educativas oficiales resaltan su importancia.

En los últimos treinta años se ha construido el camino para la educación bilingüe, pero la realidad es que no ha habido la oportunidad de implementarla sistemáticamente en el aula, con todos los elementos necesarios operando en conjunto. Los desafíos asignados a la educación bilingüe intercultural han sido muchos desde instrumento para preservar, rescatar y revitalizar los idiomas mayas, hasta fortalecer la cosmovisión y los valores mayas , pero no se ha dado suficiente enfoque a las prácticas pedagógicas de la enseñanza bilingüe en el aula, con una orientación de no sólo mejorar el acceso a la niñez maya a la escuela, sino mejorar el acceso equitativo a una educación de calidad. No se ha enfatizado lo necesario un modelo pedagógico bilingüe que se centre en el aprendizaje de los niños, garantizando que en los grados iniciales los niños aprenderán a leer con fluidez y comprensión, y dominarán los procesos básicos de las matemáticas. El desafío es otorgar a los niños, en los grados iniciales y a través de los años escolares, oportunidades de aprendizaje de calidad para asegurar su verdadero desarrollo integral, con la adquisición y la construcción de las competencias esenciales para la vida.

En Guatemala, la percepción de muchos es que la educación bilingüe se ha quedado estancada, que la modalidad está agotada. Muchos insisten en que con excepción de algunos casos, el grueso de la modalidad EBI se basa en una plataforma educativa aún tradicionalista con desafíos imposibles de alcanzar. Creo que ya es el tiempo para que hagamos esfuerzos extraordinarios para reinventar la educación multilingüe y reencarrilarla hacia una nueva orientación de sus políticas, hacia una calidad educativa que se centre en el niño y en la niña y en sus aprendizajes, y que a la vez posicione los idiomas, las culturas, la diversidad étnica y el factor género como lo que son y lo legítimo que debieran ser. Estos tienen que ser vistos como verdaderas riquezas que sustentan el mosaico guatemalteco y que tienen que ser preservados, conducidos y desarrollados por todos, para que puedan promover el adelanto de las múltiples capacidades de cada uno, y contribuir a una cohesión y cooperación social más grande.

En cuanto al futuro de la educación bilingüe intercultural en Guatemala, es tiempo de reflexionar y ser estratégicos. En la búsqueda de la calidad educativa de la EBI, tenemos que determinar si en Guatemala, a pesar de treinta años de experimentación, quienes toman las decisiones realmente entienden el qué y el por qué de la educación bilingüe, y si el término "educación bilingüe" en sí aún les provoca anticuerpos. Tenemos que ver si se asocia la educación bilingüe con

oportunidades de enriquecimiento, aprendizaje, éxito, excelencia, equidad e igualdad o, por el contrario, se asocia con una educación inferior, compensatoria, protegida, llena de parches para niños pobres y subservidos. Tenemos que escudriñar el modelo existente para ver si es adecuado y suficientemente "moderno" para preparar a los niños indígenas para que puedan desenvolverse en un mundo cambiante con una economía cada vez más globalizada.

En este sentido, creo que es necesario que busquemos no sólo nuevas botellas para este vino algo añejado por cierto, y agregar distintas frutas para dar más sabor y sustento al vino. El reto es asegurar que el niño y la niña valoren su cultura, que hablen y lean su idioma materno con orgullo, y que estén seguros con su identidad, habiendo adquirido exitosamente, a la vez, las destrezas, habilidades y competencias necesarias, y que estén listos y preparados para enfrentar su porvenir en la vida. Agregar la tecnología al modelo da un paso en esta dirección, especialmente si apoya el aprendizaje. Establecer estándares para la educación bilingüe para que los maestros, padres de familia y estudiantes entiendan lo que deben aprender en la escuela bilingüe también es un buen paso, especialmente si están alineados con herramientas que permitan monitorear el aprendizaje. Si aseguramos materiales de lectura que ayuden a los niños a aprender a leer y leer para aprender también conduce hacia una trayectoria prometedora. Promoviendo

una formación sólida a los maestros bilingües y garantizando una carrera docente digna, con amplias oportunidades de actualización es, también, un paso. Quizá la respuesta está en manos de las comunidades, las autoridades locales, los padres y las madres de familia, el sector privado local, los docentes, y los niños y jóvenes, quienes colaborando juntos en la formación e implementación de sus propios proyectos escolares bilingües e interculturales aseguren el apropiamiento desde bases sociales y promuevan el cambio desde abajo hacia arriba. Obviamente, hay varios caminos que tenemos que mejorar para emprender una verdadera educación bilingüe con calidad. En los últimos treinta años hemos recorrido mucho, pero hay mucho más terreno que abarcar. La niñez y la juventud tienen derecho a una educación de calidad en Guatemala. Colegas míos, si trabajamos en el arte y la ciencia de la educación bilingüe intercultural en Guatemala, haremos que ocurra.

Artículos
académicos

El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia

Arquímedes Vitonas
Coordinador de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN del CRIC[1]

El proceso de construcción de una educación propia en Colombia, desde los pueblos indígenas, es un proceso que hay admirar por sus múltiples vicisitudes, sean de esperanza, de dolor, de posibilidades, de sueños y aspiraciones, que con el paso del tiempo se han materializado de manera muy lenta, pero segura, en lo que se está haciendo, persuadidos de que ese es el camino que conviene y responde a las necesidades de las comunidades, desde la visión de la defensa de los derechos como pueblos. Es por esto que en pocas palabras se explica de manera descriptiva un proceso de casi cuatro décadas, iniciando con la historia, la situación actual, las dificultades recientes y las aspiraciones hacia una vida digna de un bien vivir

[1] Miembro del pueblo indígena Nasa de Colombia, Coordinador de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN del CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca. Maestro en sabiduría de la UNESCO, licenciado en Sociales y Antropología, especializado en derechos de los pueblos indígenas y derechos humanos. Ex alcalde del municipio de Toribio Cauca, ex diputado del departamento del Cauca. Con veinte años de experiencia en construcción de procesos sociales comunitarios indígenas. El CRIC es la organización social, y la organización política y electoral es la Alianza Social Indígena, partido político indígena en Colombia.

comunitario. Sería mejor poder compartir todos estos logros en el lugar de acción, en nuestros territorios llenos de vida y de esperanza, para contemplar las maravillas de la naturaleza y las fortalezas de hombres, mujeres y niños que de manera incansable construyen su futuro, pensando en lo impensable y creyendo en lo increíble. Los indígenas no podemos ni un segundo dejar de soñar que es posible un mundo mejor para todos, y que la fortaleza de la gente es la esperanza de un pueblo.

1. Historia del PEBI

Hablar del Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI después de casi cuatro décadas no es fácil, pero nos remite al 24 de febrero de 1971 cuando, en Toribio Cauca, se conformó el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC , donde en el séptimo punto de la plataforma de lucha acordada dice: "Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas". Los puntos cinco y seis, de igual manera nos invitan a defender y conocer la historia propia, las lenguas, las costumbres, las leyes y exigir su justa aplicación, lo cual no está desligado del fortalecimiento de las autoridades indígenas, como tampoco de la lucha por el territorio, la organización económica comunitaria y la defensa de los recursos naturales.

El Quinto Congreso del CRIC realizado del 10 al 14 de marzo de 1978, en Coconuco, municipio a 18 kilómetros del nororiente de Popayán, capital del departamento del Cauca, creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI . Este Programa surgió en medio de los problemas que estaba afrontando el movimiento indígena como lo eran las luchas obreras, indígenas, campesinas y populares; además de ser necesario revisar la plataforma de lucha de 1971 para ver si respondía a las exigencias de la situación por la que pasaba el movimiento indígena caucano, puesto que se veía necesaria la formación educativa en el campo político e histórico, y así aclarar el por qué de las luchas por las tierras, con el fin de fortalecer una economía propia que respondiera a las necesidades de los comuneros y sus luchas. Estos temas se analizaron en ocho comisiones de trabajo y sus conclusiones son las que luego marcaron el camino para los próximos años de trabajo hasta el siguiente congreso.

Uno de los planteamientos de este Quinto Congreso fue comprender que la educación no está en manos de las comunidades indígenas, sino que está en manos del Gobierno nacional y de la Iglesia Católica. Por ello, el contenido educativo no beneficia a los indígenas, por lo que se hizo necesario crear un programa de educación bilingüe para investigar y contribuir a la propuesta indígena de autonomía. Es así como el Programa de Educación Bilingüe e

Intercultural, después de 7 años de creación del CRIC, se convierte en el instrumento operativo del séptimo punto de la plataforma de lucha de lo acordado en 1971. Desde allí, el PEBI tiene la tarea de formar profesores bilingües, defender la historia y las costumbres, hacer conocer las leyes sobre los indígenas con la ley de origen y fortalecer las autoridades indígenas. ¿Qué ha pasado con estos mandatos a lo largo de cuatro décadas?. De manera general es lo que explicaremos a continuación.

Las primeras escuelas bilingües surgieron en los años ochenta en lugares donde las luchas indígenas, por la recuperación de tierras, se habían tornado muy críticas y complejas, principalmente por la confrontación entre campesinos, terratenientes, la fuerza pública estatal, los grupos guerrilleros y las bandas delincuenciales de abigeato. Las escuelas bilingües como la Laguna Siberia, la Marqueza, el Cabuyo, Vitoyo, Potrerito, el Canelo y las Delicias afrontaron el reto de que sus comunidades vieran dicho panorama como parte de su cotidianidad, y esto significaba desarrollar en la gente conciencia del papel a afrontar, es decir, crear una herramienta de concienciación y de organización. Así que la tarea no era sólo hacer escuela, sino "un movimiento de educación de masas no escolarizado"[2] (Pedro

[2] *Qué pasaría si la escuela... Treinta años de construcción de una educación propia CRIC-PEBI*, 2009. Editorial el fuego Azul.

Cortés, p.40) que se convierte, poco a poco, en un eje dinamizador y potencializador de la comunidad, desarrollando la lucha por la tierra, el no pago del terraje, concienciando sobre la identidad y la historia propia, organizando a las comunidades y capacitando en valores comunitarios.

Una de las expectativas de estas escuelas fue formar dirigentes indígenas, que en aquel tiempo eran escasos, perseguidos, asesinados, amedrentados, y no había lugar para la formación de más dirigentes, simplemente porque los docentes en las escuelas y colegios eran contrarios a las luchas indígenas. Esta era la preocupación de los mayores que en aquel tiempo veían en estas escuelas la posibilidad de continuidad de las luchas indígenas. Los docentes en estas primeras escuelas eran ad honórem y sus estudios sólo alcanzaban el segundo o tercer año de primaria, puesto que lo más importante era recordar las costumbres indígenas que se estaban perdiendo, promover el uso de la lengua propia como el *nasa yuwe* y el *namuy wan*, que se enseñara la realidad en que se estaba viviendo, que se diera a conocer la historia indígena, los mitos y los ritos, enseñar y apoyar las lucha indígenas. Tal vez podamos notar que este currículo no tiene mucho que ver con un currículo de una escuela oficial, porque la idea era que estas escuelas bilingües respondieran a las necesidades de las comunidades y en ese momento la lucha por la tierra y el ser indígena (identidad) era la necesidad prioritaria de la comunidad.

A la Iglesia Católica se le había encomendado la educación oficial en la región de Tierradentro en el Cauca, que comprende los municipios de Inza y Belalcazar. Este proceso educativo consistía en la castellanización y desindianización de los pueblos indígenas. En estas escuelas oficiales no sólo se reprimía a los indígenas, sino que se los avergonzaba al extremo para borrar de sus mentes la lengua propia y las costumbres culturales. Pero no sólo la Iglesia Católica ejercía presión para "civilizar al indígena", sino que se sumaban los políticos, bajo el paraguas de los partidos tradicionales liberal y conservador de Colombia, y se sumaban las alcaldías municipales, de tal suerte que eran todos contra unos pocos. Así lo narra el profesor Jorge Penagos, docente de la escuela bilingüe el Cabuyo: "El cura se llamaba Juan, sí, era Juan Murcia, supervisor de educación y párroco de la iglesia católica de Vitoncó", frente a quien, el profesor Penagos relata, que le levantó la voz en el preciso momento que el supervisor de educación lo regañaba, a quien le respondió que "la educación era para alzar la cabeza, no para agacharla más".

Las escuelas bilingües se crearon a partir de tres criterios:

- Sitios que mostraban fortaleza cultural que luego servían de orientadores.
- Sitios donde la cultura y lengua estaba en

descenso, aunque había fuerte proceso de recuperación de tierras.

→ Lugares donde se estaba perdiendo la cultura y la lengua y era necesario recuperarla.

Las primeras escuelas bilingües surgieron paralelas a las escuelas oficiales y los docentes igualmente tenían sus particularidades de fondo frente a los docentes oficiales, pues el perfil y rol de unos maestros eran completamente distintos a los otros. Los elegían las comunidades, no por su capacidad académica, sino por la confianza y respeto que estas personas le inspiraban a las comunidades, puesto que estaban acompañando las luchas indígenas, pero también por el dominio de la lengua propia. Posteriormente, se hizo un proceso de formación en la legislación indígena, historia propia, metodologías de recuperación cultural; se trabajaron los círculos de reflexión para el tipo de educación que se requería. El no tener mayor formación académica permitió a estos docentes mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad, una actitud de escucha y de aprendizaje continuo, y disposición a dar lo mejor para obtener los mejores resultados para sus comunidades, además, los equipos interdisciplinarios de profesionales indígenas, con líderes comunitarios, *The´wala*, líderes de otros grupos étnicos, buscaron salidas a los diferentes problemas de las comunidades y así fueron haciendo al docente intercultural bilingüe.

2. La investigación como estrategia central

Desde un comienzo, la educación indígena intercultural se preocupó por la investigación para responder a la realidad de aquel tiempo y a las exigencias que las comunidades hacían a las escuelas. Una de las exigencias era que las culturas construyeran su pensamiento, para ello fue necesaria una mirada desestructurada de los conceptos de investigación académica tradicional, partiendo de que la investigación debía ser concebida desde adentro y no se debían llevar objetivos preconcebidos, más bien se debía partir de las cosas simples y cotidianas de la gente, por ejemplo, cultivar la huerta escolar, para aprender a trabajar, cultivar hortalizas para producir y consumir otros alimentos. En la huerta se observan cuáles son las mejores condiciones para cultivar, cuál es el abono orgánico que se necesita, cuál es el mejor remedio para las plagas; esto es ligar la producción al proceso pedagógico. No fue fácil al comienzo pensar en un proceso de investigación y formación desde la propia lengua, como lo relata Manuel Sisco[3]: "Uno no sabía si era educación, investigación o estaba liderando la comunidad, lo claro estaba en su fin, que hubiese en el futuro personas con la capacidad de dirigir a la comunidad en sus luchas".

[3] Sisco Manuel, investigador en cosmovisión indígena Nasa, Universidad Autonoma Indígena Intercultural.

Todo este proceso de educación comunitaria interpeló lo institucional-oficial, lo amplió, lo redimensionó y obligó al Gobierno nacional a expedir el Decreto 1142, del 19 de junio de 1978, en el que se reconoce que la educación indígena debe estar ligada a la producción, la vida social y cultural, y que es necesario a través de la educación, comprender, valorar y difundir sus estructuras sociopolíticas y económicas propias. Todo esto permitió, posteriormente, la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria que permitieran reorientar la educación a favor de los pueblos indígenas, para lo cual fue necesario crear las escuelas bilingües paralelas a las escuelas oficiales. Luego, se crearon los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües CECIB , lugar donde no sólo se enseñaba la lengua sino los juegos, los dibujos, la nuevas relaciones maestro-comunidad, era la coordinación dialógica alumnos-maestros, el uso oral y escrito de la lengua. Posteriormente se creó el Proyecto Educativo Comunitario PEC , como interpelación a los Proyectos Educativos Institucionales PEI que en 1994, con la Ley 115 de Educación en Colombia, el Gobierno se propuso fortalecer la autonomía y la capacidad de cada centro o institución educativa a partir de los PEI. Un año después, con el trabajo que realizó la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC y el CRIC, se aprobó el Decreto 804, del 18 de mayo de 1995, mediante el cual se reglamenta la atención educativa para los grupos

étnicos, educación que debe ser acorde a la cultura, la lengua, las tradiciones y las leyes propias indígenas.

El CRIC se opuso al PEI porque la educación se concentraba en la comunidad educativa sin tener en cuenta la participación del resto de la comunidad que rodea la escuela, olvidando avanzar hacia la construcción e involucramiento de la comunidad, al punto que lo comunitario interpeló lo institucional, lo amplió, lo redimensionó. En consecuencia, se permitió desde el PEC la elaboración de nuevos centros educativos, convirtiéndose en una metodología del desarrollo del conocimiento tradicional, que sobrepasa la educación escolarizada y se articula a los planes de vida de los pueblos.

En 1997, en el Décimo Congreso del CRIC realizado en la población de Silvia, se dejó en libertad inscribir ante la Secretaria de Educación Departamental el PEI y el PEC, con la diferencia de que el PEI lo inscribían los rectores de la instituciones educativas y los PEC los inscribían los gobernadores de los cabildos indígenas, a nombre de las comunidades que integran el resguardo. Posteriormente, los PEC y los PEI lograron construir una estrategia política de participación comunitaria creando el Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca -(CETIC)-, desde los cuales se comenzó a definir los derroteros principales de la educación indígena con grandes avances hasta hoy.

3. La Constitución de 1991

Los pueblos indígenas de Colombia no fuimos tenidos en cuenta en la Constitución colombiana de 1886, por lo que algunos dirigentes indígenas afirmaban que los indígenas no hacíamos parte del Estado colombiano, sólo estaba la Ley 89, de 1890, que determina la manera cómo los salvajes (indígenas) se van reduciendo a la vida civilizada, ley que promueve el integracionismo indígena, y que fue el paraguas que permitió por un siglo que los indígenas tuviesen un respiro para luego continuar sus luchas, puesto que permitió mantener territorios indígenas como resguardos dándoles el carácter de imprescriptibles, inembargables e inajenables, características propias de las tierras de resguardos que se diferencian de los territorios indígenas (ver Decreto 2328 de 1991) y de las posibles o futuras Entidades Territoriales Indígenas ETI que crean la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial LOOT.

En 1991, con ocasión de la Asamblea Nacional Constituyente que posibilitó un nuevo acuerdo nacional que permitiera la realización de una nueva Constitución basada en el estado social de derecho, la diversidad cultural y la descentralización de las entidades territoriales los indígenas decidimos "entrar"[4] en ese nuevo acuerdo nacional, acuerdo que consistió en:

[4] Digo entrar porque hubo la decisión de la organización indígena de hacer parte de la Asamblea Nacional Constituyente y proponer puntos de acuerdo que beneficiaran a los pueblos indígenas, para lo cual delegaron a Francisco Rojas Birri, indígena Embera del Chocó; Lorenzo Muelas Hurtado, autoridad indígena del pueblo Misak y Alfonso Peña Chepe del pueblo indígena Nasa, desmovilizado del movimiento armado Quintin Lame.

- El reconocimiento de la diversidad cultural del país.
- El reconocimiento de los territorios indígenas como territorios autónomos.
- La participación política en diferentes instancias nacionales.

Quizás, en resumen, es en estas tres cosas sobre las cuales los indígenas entramos al nuevo pacto nacional. Lo que se ha avanzado y cumplido en estos asuntos ya es cuestión para evaluar con detenimiento, como lo está haciendo actualmente el CRIC en preparación para el Congreso Nacional de los Pueblos y Organizaciones Sociales de Colombia, a realizarse en octubre de 2010, del que saldrá un Mandato de Mandatos de organizaciones sociales y pueblos para presentarlo al país hacia la construcción del plan de vida digna nacional, en el marco de la minga social y comunitaria que vienen adelantando los sectores sociales, indígenas y afros.

No es del caso hablar de otros derechos de los pueblos indígenas, pero hago referencia a algunos para tener presente que en la Constitución colombiana

quedaron plasmados los derechos culturales, territoriales, políticos y derechos económicos[5]. Los anteriores derechos los entendemos así:

a El derecho a **la autonomía política** y organizativa, es el derecho a tener una organización propia en la que se reconozcan las autoridades indígenas, la jurisdicción especial, la representación política en el Senado y en la Cámara de Representantes, la doble nacionalidad y el derecho a las asociaciones de autoridades[6] indígenas.

b El derecho a la **autonomía económica,** lo entendemos como el derecho al desarrollo propio con políticas y planes de desarrollo propios, transferencias de recursos económicos de la Nación a los territorios indígenas, a tener voz y participación en la explotación de los recursos naturales y al fortalecimiento de cada uno de los planes de vida de los pueblos indígenas[7].

---

[5] Constitución de Colombia, el derecho a una **cultura**, a una educación y a una lengua propia, (art. 7, 10, 68, 70,72; Ley 115 de 1994, cap. III. Decreto 1142 de 1978), el derecho **al territorio** ya sea con los territorios indígenas, la ETI o los Resguardos indígenas. (Art.286, 329, 330 C.PC. de 1991. Ley 44 de 1990, Decreto 2328 de 1991, Ley 160 de 1994).

[6] Art. 287,330. 246, 171, 176, 96, Decreto 1088, de 1993.

[7] Art. 287, 330, 357, Art. Transitorio 56 C.P; ley 99 de 1993.

c El derecho a **la cultura**, como el derecho a una educación propia, con nuestras propias instituciones educativas que fortalezcan nuestros pueblos, con una educación igualitaria, sin discriminación, gratuita y bilingüe[8].

d El derecho **al territorio,** ya sea con los territorios indígenas, las Entidades Territoriales Indígenas o los Resguardos indígenas[9], son derechos para mantener los territorios ancestrales, en los que se pueda recrear la vida de un pueblo, tierras de carácter comunitario en las que hoy se exige el ejercicio del gobierno político para hacer de estos territorios un lugar de vida digna de un bien vivir comunitario.

La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos y las libertades fundamentales para los pueblos indígenas, además de estar reconocidos estos derechos, añade el derecho a **la consulta previa, libre e informada** y el derecho a **la libre determinación** como pueblos indígenas. En sí, los derechos comunitarios de los pueblos indígenas constituyen un bloque de seis derechos comunitarios como son:

---

[8] Art. 7, 10, 68, 70, 72, Constitución de Colombia, Ley 115 de 1994, Cap. III. Decreto 1142, de 1978.

[9] Art.286, 329, 330 C.PC. de 1991. Ley 44 ,de 1990, Decreto 2328, de 1991, Ley 160, de 1994.

- el derecho al autogobierno (dimensión política);
- el derecho al autodesarrollo (dimensión económica);
- el derecho a la identidad cultural (dimensión cultural);
- el derecho al Derecho propio (dimensión jurídica);
- el derecho al territorio (dimensión territorial);
- el derecho a la consulta previa, libre e informada (dimensión de la participación).

Estos derechos no sólo aparecen en la Constitución de Colombia, sino también en los Pactos Internacionales de la Convención Interamericana y el Protocolo de San Salvador. Así que no es un asunto de falta de reconocimiento de los derechos indígenas, más bien es una cuestión de implementación de garantías reales y de exigencias de cumplimiento, por lo que los indígenas en Colombia nos hemos dado a la tarea de operativizar estos derechos formulando propuestas alternativas que permitan luego al Gobierno nacional hacer políticas públicas diferenciadas en bien de los pueblos, como es el sistema educativo propio, el sistema de salud indígena, el sistema de dotación de tierras, y el sistema de información y planificación indígena.

4. El XIII Congreso del CRIC

En el territorio indígena de la María (territorio de diálogo, convivencia y negociación), municipio de Piendamo, en el departamento del Cauca, se realizó el XIII Congreso del CRIC, del 26 al 30 de abril de 2009, fue un congreso que se diferencia de los anteriores, en 39 años, en cuanto a que su mandato es la operativización de lo que ya se había analizado, decidido y aprobado en años anteriores, pero que no se había operativizado o puesto en práctica, por lo tanto la conclusión como mandato fue:

> Operativización del sistema educativo indígena propio; afianzamiento de la gobernabilidad desde los espacios propios y de elección popular (con relación a territorio, autoridad propia, participación y organización política, familia y comunidad). Operatividad del sistema de salud indígena; implementación de la administración propia en territorios indígenas; seguridad alimentaria; comercialización de productos de la región; la implementación de la autoridad económico-ambiental. La minga y relación con otros sectores populares; defensa de la vida y el territorio[10].

Dentro del SEIP, uno de los mandatos es que los congresos de indígenas, asambleas comunitarias o juntas de gobernadores indígenas, sean espacios educativos para los niños y las niñas, de tal manera que

[10] Conclusiones del XIII Congreso del CRIC, abril de 2009.

no es sólo el aula la que educa, son estos y otros espacios más donde los niños deben interactuar y participar activamente o de manera propositiva proyectando hacia sus pueblos. Nuestros niños deben formarse para que puedan luego ejercer vigilancia, control y valoración de los procesos sociales que se desarrollan en las comunidades; así no serán personas pasivas ni contemplativas de lo que ocurre, sino personas que transforman sociedades, que buscan caminos y salidas a los múltiples problemas; es la nueva generación de gentes que necesitamos, puesto que hoy la educación parece ser que en vez de despertar conciencias adormece, dopa, moldea, estiliza o estereotipa en función de unos que se vuelven dueños de todo.

Otro de los mandatos es la revitalización de las lenguas en territorios indígenas; revitalización que parte de desarrollar las tareas del Congreso Nacional de Lenguas, que impulsó lo que hoy se conoce como Ley Nacional de Lenguas Indígenas[11]. Las lenguas indígenas se deben posesionar como lenguas oficiales en los territorios y el castellano como segunda lengua, lo que obliga a un posicionamiento dentro y fuera del territorio indígena e implementar procesos de formación lingüística, aprendizaje, investigación y revitalización de las lenguas. En el Cauca son siete

[11] Ley 1381, de enero 25 de 2010. *Protección de Lenguas Nativas*. Diario oficial. año cxliv. n. 47603. 25, enero, 2010.

pueblos indígenas, siendo el Nasa uno de los que tienen mayor población, seguido por el pueblo Misak donde las lenguas son fuertes, pero es necesario adelantar con rapidez procesos de revitalización de lenguas como el Namtrik para los Misak, el Kichua para el pueblo Yanacona o la lengua Siapidara de los pueblos de la costa pacífica, una lengua con gran fortaleza que no tiene escritura, con una enseñanza fuerte en tradición oral. Lo cierto es que la tarea debe ser planificar, implementar y desarrollar una política de protección, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas en el Cauca, a partir del PEBI. Esto implica hacer valer las lenguas originarias en todos los establecimientos e instituciones gubernamentales del orden municipal, departamental y nacional, tanto de forma oral como escrita.

Otro de los mandatos en educación fue la decisión de terminar con la oferencia e implementar una estrategia para el fortalecimiento del SEIP, estrategia que le dieron tiempo de seis meses. La oferencia es un sistema de contratación de la educación a través de un banco de oferentes, y se participa y se adjudican anualmente los contratos por licitación pública según el número de niños a atender. Este hecho vulnera el derecho a la educación indígena en cuanto que los oferentes o favorecidos en las licitaciones públicas no son idóneos para la implementación de una educación indígena, dejando a la organización indígena CRIC casi por fuera de la oferencia, a pesar de ser la única en

el Cauca con experiencia en educación indígena, por casi tres décadas. El trabajo de cambiar el sistema de oferencia por el Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP- que ya se venía construyendo implicaba en principio tres cosas: a) Negociación política con el gobierno municipal, departamental y nacional; b) formulación de una propuesta coherente y clara, y c) una ruta jurídica en la que los indígenas planteamos que se hiciese por medio de un decreto autónomo, que desarrollara los artículos constitucionales transitorios, y el Gobierno nacional planteó que debía ser a través de una ley del Congreso de la República, ley que no fue posible expedirla en 20 años de vida constitucional.

La negociación política tiene que ver con la capacidad de dialogar con el Gobierno nacional y acordar sobre las exigencias planteadas, pero cuando el diálogo ha fracasado o el incumplimiento del gobierno se ha desbordado, los indígenas tenemos que recurrir a la movilización social.

La formulación de la propuesta tiene que ver con unos documentos escritos coherentes, fundamentados y argumentados a partir de cómo se concertan y se insertan las bases de la educación indígena en un sistema nacional. La ruta jurídica tiene que ver con la expedición de una norma nacional que diga explícitamente cómo y por qué se les entrega la educación a los indígenas, puesto que el argumento de las instituciones estatales es que no existe la norma

escrita, que no sólo obligue sino que diga cómo se entrega la educación. Hoy, esta norma se conoce como el Decreto 2500, del 12 de julio de 2010.

Otros de los mandatos es socializar en todas las comunidades el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP , proceso de socialización que debe ser financiado por el Estado. La formación en educación superior, se da como mandato, a la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN , de construir la política de educación superior indígena en Colombia y la gestión de recursos económicos para que puedan estudiar los jóvenes indígenas.

5. La construcción del Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP

La construcción del SEIP tiene sus antecedentes en la creación del CRIC, cuando en su séptimo punto de la plataforma política de lucha plantea: "Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas" y "Formar profesores indígenas para que enseñen en su propia lengua", para reivindicar sus derechos inspirados en los principios de unidad, tierra, cultura y autonomía; plataforma de lucha que el PEBI tiene que operativizar y para lo cual fue creado en 1978, desde entonces se viene consolidando y para ello se definieron cuatro fases:

Fase 1 Referentes previos del SEIP. Consiste en que a partir de la experiencia del PEBI, los "Planes de Vida" de los pueblos indígenas y las experiencias de las luchas del CRIC, se organizarán en un documento de trabajo sobre lo que serían los lineamientos generales del SEIP[12]. Este documento lo construyó el PEBI a lo largo de su experiencia en educación indígena.

Fase 2 Proceso de consulta y concertación con y entre los pueblos indígenas. El Gobierno nacional, por Decreto 1397 del 8 de agosto de 1996, creó la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, que tienen como objetivo concertar entre los pueblos indígenas y el Gobierno nacional todas las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectar los indígenas, y evaluar la política indígena implementada por el Gobierno nacional. Dentro de la Mesa Nacional de Concertación con los Pueblos Indígenas, se creó la Comisión Nacional de

[12] Documento: *Perfil del sistema educativo indígena propio*, (SEIP). Bogotá, abril de 2009, documento concertado en la Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas -CONTCEPI- creada por Decreto Nacional 2406, del 26 de junio de 2007.

Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas CONTCEPI en la que se debe concertar el proceso de educación indígena. Tiene como objetivo la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articuladas a la construcción de la política pública integral del Estado para los pueblos indígenas. Entre los meses de julio y diciembre de 2008, la CONTCEPI realizó cinco sesiones de trabajo en las que se discutieron el componente pedagógico, el componente político y administrativo, el componente de gestión y procesos de construcción del SEIP. En la última sesión se hizo la revisión y el ajuste final del texto que se presentaría en 2009 en la CONTCEPI y luego en la Mesa Nacional de Concertación con el gobierno.[13]

Fase 3 Concertación y aprobación del trámite legislativo. Sobre este asunto se consideró en un inicio que el SEIP se adoptaría mediante una ley del Congreso de la

[13] *Perfil del sistema educativo indígena propio. Documento de discusión.* Sesión 1.Bogotá, 28 de julio al 1 de agosto de 2008.

República, pero por su complejidad no fue así, se hizo por Decreto Presidencial en base al artículo transitorio 56, de la Constitución de Colombia[14]; Es el Decreto 2500, del 12 de julio de 2010, por el que se reglamenta, de manera transitoria, la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP , reto que las autoridades indígenas deben asumir a partir del 2011, para lo cual se deben implementar las estrategias, políticas, objetivos y acciones a realizar.

Fase 4

Consolidación del SEIP. Hace referencias a la implementación y desarrollo de los proyectos educativos comunitarios PEC en cada uno de los establecimientos educativos de los pueblos indígenas, lo que significa tener un diagnóstico de base sobre cómo está la educación indígena, qué se requiere

[14]Artículo transitorio 56. "Mientras se expide la ley a que se refiere el artículo 329, el Gobierno podrá dictar las normas fiscales necesarias y las demás relativas al funcionamiento de los territorios indígenas y su coordinación con las demás entidades territoriales".

y a dónde se aspira llegar. Es necesario revisar cómo va a ser el encadenamiento de la educación desde la primera infancia, la educación primaria, la educación secundaria y la universidad. Aparte de esto, se debe analizar con mucho detenimiento qué es lo que se debe enseñar y para qué le va a servir en su vida futura, puesto que no todo lo que se enseña sirve.

6. Qué es el SEIP

Es un conjunto de procesos que recogen el pasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro de los pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar. Nos conduce al desarrollo tangible del camino a la autonomía[15]. El SEIP nace de los planes de vida de cada pueblo y de la ley de origen, a partir de revisar los problemas, la realidad vivida y las esperanzas o aspiraciones, para lo cual ha sido necesario que pasaran unos 30 años de trabajo en cada una de las comunidades locales. Por esto decimos que el SEIP tiene como antecedentes

[15] *Perfil del sistema educativo indígena propio*. (SEIP), Bogotá, abril de 2009, elaborado por la Subcomisión Delegada por la Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas -CONTCEPI, para la construcción de un documento técnico del SEIP.

los procesos sociales, culturales, territoriales, político-organizativos, históricos, jurídicos y los mandatos de los congresos del CRIC, desde 1971 hasta 2010, que podemos recordar de manera general: a) recuperar las tierras de los resguardos; b) ampliar los resguardos; c) fortalecer los cabildos; d) no pagar terraje; e) conocer la leyes indígenas; f) defender la historia, la lengua y las costumbres; g) formar profesores indígenas; h) fortalecer la economía comunitaria; i) proteger los recursos naturales; j) promover la defensa de la familia. Estos mandatos se operativizan en tres programas de la organización indígena CRIC: el Programa Político Organizativo, Programa Sociocultural y el Programa Económico Ambiental. Con el SEIP se quiere impulsar la educación propia, la cual parte del concepto de que toda cultura es portadora de una educación que permite la supervivencia en el tiempo y se fundamenta en la ley de origen, se transmite mediante un proceso de aprendizaje propio que va desde antes de nacer, después de nacer y continua después de la muerte.

El SEIP se desarrolla bajo los componentes político-organizativo, pedagógico y administrativo, sustentado en los principios de territorialidad, espiritualidad, lengua, y otras formas de comunicación como, familia, comunidad, naturaleza, intercambio y socialización de los pueblos. Cumpliendo así los objetivos de garantizar el derecho a la educación en la diversidad, afianzar la identidad de los pueblos y los "Planes de Vida", fortalecer el PEC

en cada pueblo, conservar las lenguas, construir el conocimiento propio, implementar nuevas estrategias administrativas, aportar a la construcción de políticas públicas educativas y el enriquecimiento cultural e interculturalidad.

7. Proceso de acuerdo en educación indígena con el Gobierno nacional

El 12 y 13 de noviembre del año 2009, el Gobierno en la Mesa Nacional de Concertación con los Pueblos Indígenas expresa la voluntad política de entregar la administración de la educación a los pueblos indígenas, reconociendo la integralidad de la propuesta del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP , la cual incluye, en el componente administrativo, el tema laboral del personal docente de los pueblos indígenas. En esta acta se acordó conformar una Comisión temática que estudie el instrumento jurídico para viabilizar la voluntad política del Gobierno antes descrita. La Comisión tiene la tarea de proponer la ruta jurídica, que es el Decreto Presidencial que reglamenta la regulación y el funcionamiento de los territorios indígenas, mientras se expide la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial. Los indígenas creemos que si la ruta jurídica es una ley del Congreso de la República sería muy difícil plasmar procesos de autonomía, puesto que los intereses internos de

los congresistas no lo permitiría y esta es una de las razones por las que el proyecto de la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial LOOT , en veinte años de vida constitucional, no ha podido ser aprobada; más difícil va a ser aprobar una ley para el funcionamiento de los territorios indígenas como territorios autónomos. Es por esto que los indígenas consideramos que en cumplimiento de la Constitución de Colombia, el Presidente de la República está facultado, mediante el artículo transitorio 56, expedir normas necesarias para el funcionamiento de los territorios indígenas y la coordinación con las otras entidades territoriales.

Otro punto acordado es que tanto el documento jurídico, como el documento SEIP, llevaran el proceso de consulta previa en las regiones del país, lo que significa hacer el proceso de consulta previa, libre e informada por cada uno de los territorios indígenas y de los pueblos, consulta que el Gobierno nacional debe financiar.

Otro punto acordado es que mientras se realiza el proceso de consulta previa, libre e informada del SEIP, y se construye la norma que permite entregar la administración de la educación a las autoridades indígenas, es necesario establecer un mecanismo transitorio para ejercitar la administración en regiones de Colombia donde hay grandes avances en educación

indígena, al tiempo que las otras regiones indígena adquieren experiencia para asumir en su totalidad la administración de la educación en territorios indígenas.[16]

Hasta aquí el proceso de concertación entre el Gobierno nacional y los pueblos indígenas en materia educativa no tiene mayor dificultad; pero las cosas comienzan a opacarse cuando la Comisión Nacional, a quien se le encargó la tarea de presentar una propuesta de ruta jurídica, inició discutiendo la norma jurídica lo que llevó a una próxima reunión, no había claridad de cuál era la ruta jurídica, al tiempo que se iniciaba en el mes de febrero el año lectivo y aún había incertidumbre de cuál era el procedimiento para contratar la educación en territorios indígenas en el año 2010. La educación de 18 mil niños indígenas volvía a estar en el limbo otro año más, porque el CRIC no iba a contratar la educación indígena por el sistema de oferencia con una canasta educativa que no incluía el tema diferencial para los indígenas y la tipología, que es el estándar de los recursos definidos por cada niño, en costo por año, tampoco tenía diferencia además de ser insuficiente.

[16] Acta de la Mesa permanente de concertación con los pueblos y organizaciones indígenas del 13 de noviembre de 2009.

Las autoridades indígenas son autoridades públicas de derecho especial, reconocidas por la Constitución de Colombia y pueden hacer ejercicio de gobierno en un territorio indígena (artículos 329 y 246, Constitución Política), pero mediante el sistema de oferencia, son tratadas como particulares y como personas naturales que contratan servicios educativos para la formación de niños indígenas; lo que llevó a reclamar ante las autoridades nacionales y exigir que las autoridades indígenas contrataran con las instituciones de Gobierno mediante convenios interadministrativos, ya que tanto las autoridades indígenas como las instituciones estatales son entes públicos oficiales. Esto es exigir un trato de relación "autoridad a autoridad", puesto que la Ley Nacional dice que las entidades territoriales pueden celebrar contratos interadministrativos, y los territorios indígenas son entidades territoriales, según los artículos 286 y 287, de la Constitución Política.

En medio del panorama anterior, el Gobierno del departamento del Cauca, en diciembre de 2009, expide el Decreto 0591, por el cual se determinan los establecimientos educativos oficiales y sus respectivas sedes ubicadas en territorios indígenas, en las que se atiende población indígena. Con este Decreto se dice con claridad y precisión cuáles son los establecimientos educativos que están ubicados en territorios indígenas en los que se debe impartir educación indígena a través del Proyecto Educativo Comunitario PEC .El número

de niños en estos establecimientos educativos son los que el CRIC contrata en el año 2010, no por el sistema de oferencia sino por convenios interadministrativos. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 2355, del 24 de junio de 2009[17], por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas. En este Decreto, argumentó el CRIC que no puede aplicarse a los territorios indígenas porque reglamenta la contratación de la educación con otras organizaciones y excluye al CRIC como organización indígena, por lo cual se exigió que este Decreto no se aplique en los territorios indígenas, hecho que luego lo ratificó la Ministra de Educación, mediante la Directiva Ministerial 001, del 27 de enero de 2010, afirmando que el Decreto 2355 no aplica para los territorios indígenas y se afirma que se está concertando una norma a nivel nacional que luego aplicará para los territorios indígena. En esta Directiva Ministerial se indica que las Secretarías de Educación deben concertar la modalidad de contratación de la prestación del servicio educativo con las autoridades indígenas.

Estos dos hechos, la no aplicación del Decreto 2355, de 2009, y la orientación de la directiva de concertar la modalidad de contratación, llevan a las autoridades indígenas del Cauca a exigir a la Secretaría

[17] *Diario Oficial* No. 47.391 del 25 de junio de 2009. Decreto 2355.

de Educación del Cauca que la contratación de la educación para los territorios indígenas se realice mediante convenio interadministrativo. La negativa de la Secretaría de Educación del departamento del Cauca de no contratar por la vía del convenio interadministrativo, que conlleva desconocer el ejercicio de autoridad en los territorios indígenas y tratarlos como particulares, llevó a promover una movilización indígena en el departamento del Cauca para exigir, no sólo el respeto a las autoridades indígenas, sino también para agilizar la norma nacional y la ruta jurídica que había quedado estancada. La movilización se programó para el 1 de febrero de 2010, una movilización desde el territorio indígena de la María, municipio de Piendamó, hasta la ciudad de Popayán, en la que unos siete mil indígenas exigían la presencia del Gobierno nacional y del Ministerio de Educación Nacional, lo que permitiría mediar con el Gobierno departamental y llegar a un acuerdo sobre la educación en los territorios indígenas.

Ante la prontitud del Gobierno nacional en atender este llamado se procedió a concertar y firmar los acuerdos en la vereda La Cabuyera, municipio de Popayán, el 3 de febrero de 2010, por lo que se conocen con el nombre de Acuerdos de la Cabuyera , se hizo un acta de compromiso entre el Gobierno nacional, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación Departamental y la Secretaría Municipal de Popayán y las autoridades indígenas en el marco

de la minga de resistencia social y comunitaria de los pueblos indígenas, que busca la implementación del sistema educativo indígena propio. El acta contempla que el Ministerio liderará la construcción del contenido de la norma autónoma que permita la entrega de la administración de la educación para los pueblos indígenas en un término de dos meses. Simultáneamente, también liderará la definición de la ruta jurídica. El Ministerio de Educación Nacional liderará la agenda de concertación con la CONTCEPI para acordar el texto final de un decreto transitorio, y una vez se haya acordado el texto se procederá a gestionar las firmas necesarias para su expedición.

Por otra parte, la Secretaría de Educación Departamental del Cauca concertará con el CRIC los términos del convenio interadministrativo respectivo para la prestación del servicio educativo por un término de dos meses, entretanto se expide el decreto transitorio por parte del Gobierno nacional y el Ministerio de Educación Nacional. De igual manera, se abstendrá de realizar traslados y nombramientos de docentes inconsultos en las instituciones educativas que están en territorios indígenas.

Estos Acuerdos de la Cabuyera permitieron pensar en la contratación de los docentes en el Cauca por un periodo de dos meses como una medida para que se agilizara el decreto transitorio. Una vez terminados los dos meses y sin estar el decreto transitorio

firmado, las autoridades indígenas acordaron hacer la contratación de educación por los meses restantes del 2010 que culmina el 15 de diciembre. Lo importante de todo este proceso que se puede llamar proceso de resistencia y propuesta es que el 12 de julio de 2010 se firmó el Decreto transitorio 2500, por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP como resultado del proceso de diálogo y concertación entre los pueblos indígenas de Colombia y el Gobierno nacional, asunto que si bien es muy importante no ha concluido puesto que continuamos trabajando, tanto los pueblos indígenas como el Gobierno nacional, en busca de lograr mejores condiciones de vida para los indígenas en Colombia.

8. Decreto transitorio 2500 del 12 de julio de 2010

El Decreto transitorio 2500 de julio del 2010 es una herramienta jurídica para contratar la administración educativa de las entidades territoriales certificadas con las autoridades indígenas y las organizaciones indígenas en el marco del SEIP. En este Decreto se reafirma la voluntad política del Gobierno

nacional, para con los pueblos indígenas, de hacer realidad la educación propia en territorios indígenas y pasa a ser una obligación jurídica de cumplimiento de los entes territoriales, de transferir de manera progresiva la administración de la educación a las autoridades indígenas. Así, se garantiza el derecho a una educación propia para los pueblos indígenas y a la interculturalidad, además, hay ampliación de la canasta educativa, puesto que se habla de docentes, directivos docentes, material educativo pertinente, suministro de medios educativos, mantenimiento en la infraestructura escolar, servicios públicos y canasta adicional.

La contratación de la administración de la educación en territorios indígenas sólo aplica para:

- Las autoridades que decidan asumirla.
- Para garantizar el derecho a una educación propia adecuada, pertinente y autónoma.
- Los establecimientos educativos oficiales que estén en territorios indígenas, que atiendan población mayoritariamente indígena o que desarrollen el PEC.
- Los establecimientos educativos indígenas pueden tener docentes oficiales de planta y contratados (en los otros está prohibido por el Decreto 2355, de 2009).

- Cumplir con dos criterios: cualitativo y cuantitativo. Esto es para cuando no sean suficientes los docentes o cuando los docentes no sean idóneos. Se exige que haya un modelo pedagógico acorde a las características de cada pueblo o, por lo menos, concertar el modelo educativo con las autoridades indígenas.

Según el Decreto 2500, de 2010, los que pueden contratar la educación en territorios indígena son: los cabildos, las autoridades tradicionales, las asociaciones de cabildos y las organizaciones indígenas, cumpliendo con el requisito de presentar un Proyecto Educativo Comunitario PEC . Esta modalidad de contratación de la educación puede ser por convenio interadministrativo o por contrato de prestación de servicios, según lo establece la Ley 1150, de 2007, artículo 2, numeral 4, literal C, artículo 2, literal H, del numeral 4.

9. Qué se ganó

En términos de derechos nada, porque el derecho a la educación propia ya se tenía, puesto que este es un derecho humano y como tal es inmanente; lo que sí se ganó fue en términos de garantías, porque éstas no estaban en ninguna ley o decreto y el argumento de las instituciones estatales era que no existía una norma que dijera que se podía entregar

la administración de la educación a las autoridades indígenas, pero ahora está la norma que dice que se debe garantizar el derecho a una educación propia, a un trato en igualdad de condiciones, Se les reconoce a las autoridades indígenas capacidad de orientación política y organizativa, la capacidad de formular propuestas pedagógicas y la capacidad administrativa al entregarles la administración de la educación. Con este Decreto se garantiza la totalidad de la canasta educativa. Se garantiza la administración de los establecimientos educativos en territorios indígenas, donde operaran docentes oficiales de planta y los de contrato en una misma institución educativa. Se garantiza la implementación del PEC y del SEIP, y se termina con la oferencia educativa para los territorios indígenas y se amplía la canasta educativa.

10. Las dificultades. El caso de San Andrés de Pisimbalá, municipio de Inza

Sin consultar a los pueblos indígenas o al Ministerio de Educación, la Gobernación del Cauca expidió el Decreto 0102, de abril de 2010, Decreto que excluyó a 32 establecimientos educativos que estaban en territorios indígenas, sobre los cuales ya no aplicaría la educación indígena, modificando así el Decreto anterior 0591, de diciembre de 2009, con el argumento de que los alcaldes de estos municipios expidieron constancias de que los establecimientos educativos no hacían parte de los territorios indígenas, porque

en el esquema de ordenamiento territorial municipal no figuran estos lugares como territorios indígenas.

Este hecho llevó a que las autoridades indígenas de San Andrés de Pisimbalá protestaran enérgicamente al sentir que les estaban violando el derecho al territorio ancestral, territorio que poseen desde la época Colonial, al decir que la institución educativa microempresarial agropecuaria de San Andrés de Pisimbalá IMAS no hacía parte del territorio indígena. Este hecho produjo que las comunidades de este resguardo tomaran el colegio en señal de protesta, lo que llevó a enfurecer a los docentes de dicha institución y algunos padres de familia descontentos, que aprovecharon para dejar ver el racismo al extremo contra los indígenas.

En la motivación de dicho Decreto, la Gobernación del Cauca expresa básicamente que las modificaciones se realizaron con sustento en tres tipos de documentos: el primero, las certificaciones expedidas por los alcaldes de los municipios interesados donde hacen constar que esos establecimientos no se encuentran ubicados en territorio indígena; segundo, las actas de las mesas de trabajo del 10 y 23 de marzo de 2010, integradas por funcionarios de la Gobernación del Cauca en las cuales, supuestamente, se determinó excluir del Decreto a las instituciones y establecimientos educativos que no pertenecían a los territorios indígenas, previo a las certificaciones de

los alcaldes de acuerdo con el plan de ordenamiento territorial POT; y la tercera, que los establecimientos excluidos no fueron reportados por el Ministerio del Interior y el INCODER.[17]

Ante esta situación, esta comunidad indígena decidió realizar una minga de pensamiento en la sede de la Institución Microempresarial de San Andrés, el 22 de abril, para tomar decisiones y medidas que condujeran al logro del ejercicio del derecho de una educación propia y que se siguiera defendiendo nuestro territorio.

Han pasado ya cinco meses desde que ocurrió el incidente y aún no se soluciona totalmente, pero se han hecho acuerdos y avances.

11. Conclusión

Las luchas de los pueblos indígenas de Colombia, el apoyo de los organismos internacionales, el desarrollo constitucional y normativo del país, y los mecanismos de concertación establecidos entre el gobierno nacional, los pueblos indígenas y grupos étnicos ha permitido hablar hoy de avances hacia

[17] Documento: Memoria y camino de lo que acontece en San Andrés de Pisimbalá, territorio histórico del pueblo Nasa. comunidad indígena de San Andrés de Pisimbalá, autoridades indígenas del Cauca, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), junio de 2010.

los procesos de autonomía indígena. No obstante, falta materializarse muchas de las aspiraciones de los pueblos, puesto que hay ausencia de garantías y la pocas que se han logrado construir aún no son suficientes para garantizar el cumplimiento de los derechos de los pueblos en un país diverso.

Nuestros problemas de Colombia son también los problemas de los otros hermanos de Abya Yala, por lo que es necesario conocernos, interactuar y desarrollar mecanismos a nivel internacional que nos permitan tratar asuntos de manera más amplia, pensando en la construcción de nuestra región, y en busca de un bien vivir comunitario y digno.

De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional[1]

Guido C. Machaca Benito[2]
Responsable de proyectos e investigador FUNPROEIB Andes
Docente Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia
Coordinador del Programa de Fortalecimiento de
Liderazgos Indígenas (PROEIB Andes)

Introducción

En Bolivia, la educación intercultural bilingüe EIB , de manera asociada a la participación social en la educación, es una de las principales propuestas que los pueblos indígenas, a través de sus organizaciones matrices, han logrado incorporar como política pública en la Reforma Educativa de 1994, mediante la Ley 1565. Esta propuesta, a diferencia de algunos países de la región, se ha generado y construido en el seno de los movimientos populares e indígenas desde la década de 1980.

---

[1] El presente documento, pese a referirse a Bolivia, está centrado fundamentalmente en lo que sucede en la región andina. Agradezco a los colegas Pedro Plaza, Vicente Limachi y Alex Cuiza por sus comentarios y sugerencias que contribuyeron a mejorar el presente documento.

[2] Pedagogo y magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Responsable de proyectos e investigador de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes); docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia; y coordinador del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas que se implementa, en coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la misma universidad.

La EIB, en la actualidad, es una política constitucional porque forma parte de la nueva carta magna, promulgada en febrero de 2009, y contemplada en el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", aprobado por el Congreso Nacional de Educación, en julio de 2006, con el denominativo de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe EIIP . La EIB y la EIIP, desde nuestro punto de vista, en esencia son lo mismo, sólo que la modificación del nombre le ha posibilitado ampliarse, profundizarse y radicalizarse; es decir, ahora debe aplicarse en todo el sistema educativo y recuperar su dimensión política primigenia con la que nació.

La EIB, desde la década de 1980, se ha venido construyendo por fases; pues, emergió como propuesta, se convirtió luego en proyecto, pasó después a constituirse política pública y ahora es política constitucional. En el presente documento mostraremos, luego de describir el contexto nacional y el proceso histórico por el que atravesó, los logros y dificultades más importantes, así como los desafíos actuales que tiene la EIB en el marco del Estado plurinacional como ahora se define Bolivia.

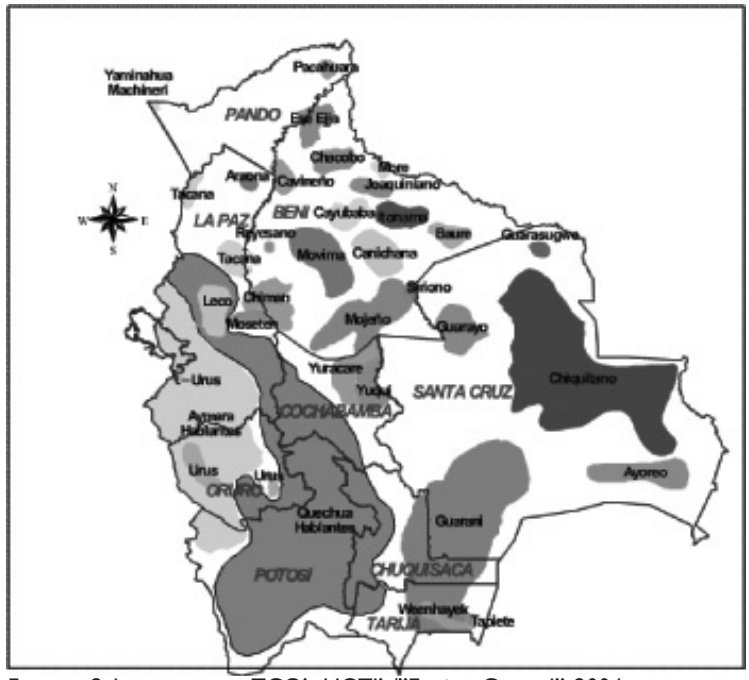
De esta manera, esperamos contribuir, desde la experiencia boliviana, al debate y reconceptualización de la EIB en América Latina; pero, sobre todo, a la reinvención de esta propuesta para que los Estados, en respuesta a la emergencia indígena creciente, definan e implementen políticas educativas que respondan a las demandas y expectativas de los pueblos indígenas que, entre otros aspectos, aspiran a una educación socioculturalmente pertinente y de calidad que coadyuve en la constitución de sociedades y Estados participativos y con justicia socioeconómica.

1. Descripción sucinta del contexto

Bolivia, según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, posee 8 274 325 habitantes[3] y una superficie territorial de 1 098 581 kilómetros cuadrados. Administrativamente, está dividida en 9 departamentos (Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosí, Santa Cruz y Tarija), 112 provincias y 324 secciones municipales. (INE 2002)

[3] De acuerdo a las proyecciones estadísticas, actualmente la población total supera los 10 millones de habitantes.

Mapa 1
Bolivia: Lenguas indígenas según departamentos



Fuente: Subcomponente TCO's-UGTI's/"Equipo Central", 2004.

La población, según los departamentos, es variable, ya que el departamento que cuenta con más habitantes es La Paz, con más de 2 300 000 habitantes; le sigue Santa Cruz, con alrededor de 2 000 000 de habitantes; y en tercer lugar se encuentra Cochabamba, con algo más de 1 400 000 habitantes, por eso, estos tres departamentos constituyan el eje socioeconómico del país. En contraste, los departamentos menos poblados, en orden creciente, son Pando, con 52 500 habitantes; continúan Tarija y Potosí, cada uno con algo más de 391 000 habitantes. Con poblaciones intermedias a ambos extremos, están los departamentos de Beni, Chuquisaca y Oruro.

De acuerdo con el mismo censo, la población urbana[4] alcanza el 62%, mientras que la rural el 38% (ibíd.). Este hecho, sin embargo, no significa que la población indígena, que tradicionalmente vive en el área rural, haya disminuido. Lo que pasa es que la población indígena se está desplazando hacia los centros urbanos en busca de mejores condiciones y oportunidades laborales, económicas y sociales, sin que ello implique la pérdida de la identidad sociocultural o la disociación con su comunidad y región de origen. La población y los pueblos indígenas, hoy en día, son temas que conciernen y están insertos también en el ámbito del área urbana (Machaca, 2010b: 59). Esto implica que tanto la residencia en la comunidad como el manejo de la lengua indígena ya no son necesariamente requisitos imprescindibles para definir la identidad indígena.

El 62% de la población boliviana de 15 años y más se autoidentificó como miembro de un pueblo indígena. Si agregamos a ese porcentaje a personas menores de 15 años, cuyos padres manifiestan ser indígenas y, además, señalan que su lengua materna es indígena, este porcentaje alcanza el 66%. Lo que significa que en Bolivia la población que se asume como indígena constituye los dos tercios del total nacional (óp. cit.: 60). Del total de la población que se

[4] De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística (INE), técnicamente se denomina área urbana a centros poblados con 2 000 o más habitantes.

asume como indígena, el 49% constituye el quechua, el 41% el aimara y en el restante 10% los más de 30 pueblos indígenas que viven en el Chaco, Oriente y la Amazonía. Todos los departamentos de Bolivia, en diversas proporciones, cuentan con población indígena. Los que más poseen son Potosí con el 84%, La Paz con el 77%, Cochabamba y Oruro, cada uno con el 74%, respectivamente. En cambio, los departamentos que menos población indígena poseen son Pando con el 16% y Tarija con el 20%.

En Bolivia viven 36 pueblos indígenas localizados en cuatro ecorregiones: Andes (valle y altiplano), Chaco, Oriente y Amazonía. Esta peculiaridad muestra el carácter multiétnico, multicultural y multilingüe del país en donde pese a la conquista y colonización hispánica, así como a las políticas del período Republicano que pretendieron aniquilar las diferencias culturales para homogeneizarlas los pueblos indígenas, en diversos grados, mantienen aún su identidad y varios componentes o aspectos de sus matrices culturales. (Machaca y López, 2007: 16)

La situación educativa de la población indígena en Bolivia, respecto al acceso y permanencia en la educación, con relación a la población no indígena, no es equitativa. Los indígenas, con relación a los no indígenas, son los que presentan mayores tasas de analfabetismo (18% frente al 7%); menor tasa de asistencia escolar (72% frente al 83%); menor promedio

de años de estudio (6.5% frente al 9.1%); mayor tasa de acceso al nivel primario (47% frente al 37%); menor tasa de acceso al nivel secundario (26% frente al 36%); y menor tasa de acceso al nivel superior (11% frente al 21%). (Machaca, 2010b: 160)

Desde que Evo Morales Ayma asumió el gobierno, en 2006, las posibilidades de acceso a la educación primaria, secundaria y superior por parte de estudiantes de los sectores populares e indígenas está en aumento. En la educación superior universitaria, como nunca antes, jóvenes de estos sectores, mediante una serie de becas, tanto dentro como fuera del país, están incursionando en diversas universidades y carreras[5]. Las principales organizaciones indígenas del país, hasta el 2009, lograron conseguir alrededor de 1 500 becas, la mayoría de ellas a los centros educativos públicos y una cantidad considerable al exterior, principalmente a Cuba y Venezuela.

Esta mejoría en el acceso, sin embargo, contrasta con el estancamiento de la calidad educativa, pese a que la Nueva Constitución Política del Estado prescribe políticas claras al respecto y que, en general, son consideradas de avanzada si comparamos con los países de la región. En efecto, la

[5] Hasta el presente, en la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL), creada mediante Decreto Supremo, en agosto de 2008, estarían matriculados alrededor de 900 estudiantes indígenas del país que estudian diversas carreras con becas proporcionadas por el Estado.

EIB ahora denomina EIIP, no llega aún a concretarse en el sistema educativo. Está vigente en el plano discursivo y conceptual, pero no logra concretarse en el plano de las estrategias, metodologías, didácticas y los materiales educativos. Es más, muchas escuelas rurales, localizadas principalmente en las regiones quechua, aimara y guaraní, que en el contexto de la Ley 1565 aplicaban la modalidad de la EIB, ahora han dejado de hacerlo.

El gobierno actual, en el marco de la construcción del Estado Plurinacional, que deja en el pasado al Estado Republicano, ya promulgó la Ley del Órgano Electoral, Ley del Órgano Judicial, Ley del Régimen Electoral, Ley del Tribunal Constitucional Plurinacional y, últimamente, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización. Esta última, aunque de manera general, tiene componentes referidos a la educación. En opinión del Gobierno, se habría sentado la estructura del nuevo Estado para sobre ella promulgar nuevas leyes con énfasis en lo social.

En el campo estrictamente educativo, el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" continúa en la agenda de la Asamblea Legislativa Plurinacional y parece ser inminente su aprobación hasta el fin de la presente gestión, pese al rechazo público de la Confederación Nacional de Maestros Urbanos. Este hecho, desde el año 2006 hasta el presente, está

provocando un desconcierto en los ámbitos técnico-curricular y administrativo-institucional del sistema educativo porque algunos sectores, dependiendo de sus intereses particulares y circunstanciales, rigen su accionar a la Ley 1565 y otros a los preceptos de la nueva carta magna y del anteproyecto de educación. Con todo, la nueva ley educativa a promulgarse deberá concuasar y ser compatible con la Nueva Constitución y la Ley Marco de Autonomías y Descentralización.

2. Breve esbozo histórico de la EIB

La construcción de la EIB en Bolivia ha seguido un proceso de varios años donde el denominador común fue la activa participación de los movimientos sociales. Es más, como veremos en los siguientes párrafos, esta propuesta educativa surgió en el seno de las organizaciones populares e indígenas; posteriormente, con el apoyo de la cooperación internacional y el involucramiento del Ministerio de Educación, se convirtió en proyecto; luego de validarse como proyecto pedagógico se constituye en política pública porque es parte fundamental de una Ley de Reforma Educativa; y, finalmente, se convierte en política constitucional porque está inserta en la carta magna. Veamos, grosso modo, estas fases o estadios por los que atravesó la EIB en Bolivia[6].

[6] Si bien en este documento presentamos estas cuatro fases, estamos seguros de que la EIB también tiene otros importantes antecedentes en su proceso de construcción que hoy no los mencionamos.

a La EIB como propuesta

Fueron directivos y bases de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia CONMERB , la Central Obrera Boliviana COB y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB , en sus diversos eventos y debates políticos, los que definieron a la EIB como una propuesta alternativa a la educación tradicional que se impartía en el marco del Código de la Educación Boliviana, de 1955.

En efecto, la CONMERB, en el periodo de retorno de la democracia con el gobierno de la Unidad Democrática Popular, comienza a cuestionar la acción política hegemónica y culturalmente homogeneizadora del Estado con relación a los pueblos indígenas y, dentro de ella, la acción colonizadora y reproductora del sistema socioeconómico que realizan los maestros. En su documento titulado *Nuevas Proyecciones de la Educación Boliviana,* concibe a la EIB como "un proyecto educativo descolonizador en el contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías étnicas (…)" y que tiene como fin último "(…) la superación y liquidación definitiva de los resabios colonialistas aún subsistentes". (CONMERB, 1985: 25, 27, 33)

La COB, por su parte, en septiembre de 1988, aprueba el documento titulado *Proyecto Educativo Popular,* el mismo que presenta en el Congreso Nacional de Educación, de 1992. En este documento, la EIB es un componente programático destinado a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de la clase explotada de las grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional del país. La educación intercultural bilingüe se define "(…) como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica". (COB, 1989: 50, 64, 67, 68)

La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB , cumpliendo el mandato de su IV Congreso Ordinario, realizado en septiembre de 1989, elabora y aprueba una Propuesta Educativa denominada *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe*, donde plantea para la educación boliviana la necesidad de implementar un currículo intercultural bilingüe. (Centro Cultural Jayma, 1991: 21)

Para la CONMERB, la COB y la CSUTCB, la EIB, más allá de poseer fines y objetivos pedagógicos, lingüísticos y culturales, se caracteriza en última instancia por su dimensión política porque se la plantea como una propuesta y acción descolonizadora. Tiene un fuerte componente pedagógico porque se

propone mejorar la cobertura y la calidad educativa; pero su práctica trasciende lo pedagógico y se orienta a lo político e ideológico.

b La EIB como proyecto

Luego de que las principales organizaciones populares e indígenas (CONMERB, COB y CSUTCB) demandan la EIB como alternativa a la educación tradicional, durante 1988 y 1994, y aún en el contexto del Código de la Educación Boliviana de 1955, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y el Ministerio de Educación y Cultura MEC despliegan acciones educativas con niños indígenas de las regiones quechua, aimara y guaraní. Se trata, entonces, de la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, más conocido como PEIB.

Durante el periodo de aplicación, el PEIB cubrió hasta el cuarto grado con materiales en lengua materna (aimara, quechua y guaraní), castellano como segunda lengua, matemática y ciencias de la vida en todas las escuelas con las que se había iniciado en 1990. Este número fue incrementándose gradualmente hasta que, en 1994, llegó a atender 25 núcleos escolares, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y alrededor de 8 600 educandos en los primeros cinco grados de la escuela primaria (López, 2005: 134). El PEIB tuvo como fines:

> el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades (…); la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional; el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización (...) de las lenguas indígenas. (ETN, 1990: 9-10)

Los objetivos del PEIB, por otro lado, buscaron explícitamente:

> contribuir al proceso de reforma educativa, implementar una educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo, capacitar a docentes en la modalidad de la enseñanza intercultural bilingüe y validar en tanto propuesta pedagógica la modalidad de la educación intercultural bilingüe. (ibíd.)

Los fines del PEIB, desde nuestra percepción, se cumplieron parcialmente; mientras que los objetivos en su integridad, porque la EIB poco después se constituyó en la base de la Reforma Educativa, como veremos en el siguiente punto.

C La EIB como política pública

La Ley 1565 de la Reforma Educativa, de 1994, sustituyó al Código de la Educación Boliviana, de 1955, y fue diseñada por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa ETARE , y dirigido desde el Ministerio de Planeamiento y Coordinación. El Ministerio de Educación Cultura y Deportes, de entonces, fue involucrado en la fase de ejecución.

Mediante esta Ley se pretende la transformación institucional-administrativa y pedagógica-curricular de la educación. Propone un redimensionamiento del Ministerio de Educación, incorpora el enfoque de la educación intercultural bilingüe, reorienta la formación de docentes mediante la aplicación de un diseño curricular base, promueve la participación de los padres de familia tanto en el control social como en la gestión pedagógica y pone énfasis en el aprendizaje de los educandos. (Machaca, 2005: 39)

La Ley de Reforma Educativa incorpora como dos de los ejes principales a la EIB y a la participación social en la educación, que fueron previamente validadas en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. La EIB, como modalidad educativa, es una de las bases y un objetivo del sistema educativo nacional, ya que señala que la educación boliviana "es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres". (Artículo 1 y parágrafo 5 de la Ley 1565)

En la gestión 2002, de 14 827 unidades educativas de dependencia pública, el 19.5% fueron identificadas como establecimientos que aplicaban la modalidad bilingüe que, en conjunto, abarcaban a 192 238 alumnos (Nucinkis, 2006: 39). Se ha implementado solamente en el nivel primario de la educación formal del área rural. Se sabe que con esta modalidad

educativa, durante el proceso de implementación de la Reforma Educativa, se logró abarcar con los materiales educativos respectivos hasta el segundo ciclo del nivel primario.

La EIB como política constitucional

Luego de 10 años de implementación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, en el 2004, diferentes sectores promovieron y exigieron la evaluación de dicha ley. Desde el 2004 hasta el 2006, se efectuaron en el país diversos eventos (congresos departamentales, talleres nacionales, seminarios sectoriales, etc.), dirigidos desde el Ministerio de Educación y por el Consejo Nacional de Educación CONED , lo que concluyó con el Congreso Nacional de Educación, realizado en Sucre en julio de 2006, pero esta vez bajo el reciente gobierno de Evo Morales Ayma y del Ministro de Educación de entonces, Dr. Félix Patzi.

Este Congreso, con la participación de los diferentes sectores, aprobó el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". En el capítulo de bases, fines y objetivos de la educación boliviana, se menciona que la educación: "(…) es la más alta función del Estado; es descolonizadora; es comunitaria, democrática y participativa; es intracultural, intercultural y plurilingüe (…)". De igual modo, se hace referencia al Estado y el sistema educativo plurinacional (CNNLEB,

2006). Cabe hacer notar que la mayoría de estas propuestas fueron planteadas por el Bloque Educativo Indígena[7], mediante su documento titulado *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*, que fue presentado y defendido en todos los eventos previos y en el mismo Congreso Educativo Nacional.

Cuando se inició el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente en el país, los planteamientos y propuestas principales en el campo educativo de los sectores populares e indígenas ya estaban definidos. Estos sectores, a través de diferentes estrategias, lograron que sus planteamientos estén insertos en la Nueva Constitución Política del Estado. Es así que la nueva carta magna incluye la EIIP y la participación social comunitaria en la educación, así como la descolonización, y el sistema educativo y el Estado plurinacionales. Una vez más, ha sido desde el ámbito de la acción educativa que se interpela y proponen cambios sustanciales en el Estado y la sociedad.

---

[7] Conformado por el Consejo Nacional de Ayllus y Markas de Qullasuyu, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, la Federación Nacional de Mujeres de Bolivia "Bartolina Sisa" y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios.

3. Nuevo marco legal de la educación

La Nueva Constitución Política del Estado, aprobada mediante un referéndum en enero del 2009, y promulgada en febrero del mismo año, hace mención a una serie de características que identifican y caracterizan ahora al Estado boliviano, así como a su sistema educativo. Veamos, a través de algunos artículos, algunas de estas peculiaridades:

> **Artículo 1.**
> Bolivia se constituye en un Estado (…) ***Plurinacional*** (…), ***intercultural, descentralizado y con autonomías.*** Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico (…).
> **Artículo 5.**
> I. Son ***idiomas oficiales*** del Estado ***el castellano y todos los idiomas de las naciones*** y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana (…).
> **Artículo 77**.
> I. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
> II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo (…).
> **Artículo 78.**
> I. La ***educación*** es unitaria, pública, universal, democrática, ***participativa, comunitaria, descolonizadora*** y de calidad.
> II. La ***educación es intracultural, intercultural y plurilingüe*** en todo el sistema educativo.

> **Artículo 81.**
> I. La educación es obligatoria hasta el bachillerato.
> II. La educación es fiscal y gratuita en todos los niveles hasta el superior.
> **Artículo 83.**
> Se ***reconoce*** y garantiza ***la participación social, la participación comunitaria*** y de los padres de familia ***en el sistema educativo***, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado, y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos (cursiva y resaltado nuestro). (República de Bolivia 2009: 3 y 14)

Como se puede colegir de las citas precedentes, Bolivia se asume como Estado plurinacional y, al mismo tiempo, reconoce como oficiales las lenguas de los pueblos indígenas que habitan en el país, en contraposición del Estado-Nación, vigente desde su fundación en 1825, que soslayó e ignoró a los pueblos indígenas y sus respectivas culturas y lenguas y, mediante ciertas políticas, pretendió aniquilarlos y homogeneizarlos bajo el principio del mestizaje. La noción de plurinacional, desde nuestro punto de vista, implica el reconocimiento, de facto, a los diversos pueblos indígenas en calidad de naciones que poseen sistemas económico-productivos, político-organizativos y socioculturales específicos y propios.

La educación, de acuerdo con la nueva constitución, es ahora intracultural, intercultural y plurilingüe EIIP ; además de participativa, comunitaria y descolonizadora. La EIIP, desde nuestro punto de vista, se constituye en una propuesta de

continuidad inevitable de la EIB; a pesar de que algunos las contraponen y presentan como diferentes. Son propuestas que se complementan; es más, la EIIP no puede ser entendida prescindiendo de la EIB porque es su fuente y referente fundamental. Entre algunas de las diferencias que muestran la complementariedad que señalamos, podemos mencionar las siguientes:

- La EIB nació como propuesta y, luego de validarse como proyecto por presión de las organizaciones populares e indígenas del país, se convirtió en política pública mediante la Ley 1565 de la Reforma Educativa de 1994, en un periodo de gobierno neoliberal. Sobre esa base y experiencia precedente, con el denominativo de EIIP, se consagra en política constitucional, en el 2009, en el actual periodo de gobierno antineoliberal, del Estado plurinacional o de socialismo comunitario, como algunos del gobierno suelen denominarlo. Al pasar de EIB a EIIP se desmarca ideológicamente del periodo neoliberal.

- La EIB en el plano epistemológico plantea la valoración e incorporación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas al currículo de la educación formal. Ahora, en la propuesta de la EIIP, se da un salto cualitativo; pues se propone que los conocimientos y saberes indígenas sean considerados como un sistema

epistemológico para, sobre esa base, promover un diálogo epistemológico o, como otros prefieren llamar ahora, propiciar y construir una epistemología intercultural.

- La EIB cuando se convierte en política pública es concebida, en la práctica, como una propuesta educativa con énfasis en los componentes culturales y lingüísticos. Cuando se convierte en política constitucional, en teoría, recupera el componente político con el que nació. Es así que ahora se explicita a la descolonización como una de sus características esenciales y también como una finalidad educativa que se debe complementar con la dimensión técnico-educativa. Cabe señalar que, incluso, las nociones de Estado plurinacional, autonomía indígena, educación comunitaria, educación técnica, entre otras, se debatieron en el proceso de construcción, validación y aplicación de la EIB.

- La intraculturalidad, en el marco de la EIB, desde siempre fue considerada como una fase previa y/o simultánea e imprescindible de la interculturalidad y, por tanto, nunca fue soslayada. De igual modo, la noción bilingüe, aunque etimológicamente hace referencia a dos lenguas, en rigor supone el aprendizaje y desarrollo de dos o más lenguas, tal como ahora refiere la noción de plurilingüe.

> La EIB como política pública, diseñada en el periodo neoliberal, ha sido pensada para su aplicación obligatoria en el área rural y voluntaria y/o optativa para el área urbana. La EIB como política constitucional, diseñada y aprobada en el periodo antineoliberal, se deberá aplicar en todo el sistema educativo plurinacional y en todos los niveles de manera obligatoria.

Como se puede notar, la EIB y la EIIP son propuestas que se complementan y tienen como fuente a las organizaciones populares e indígenas del país, ya que en materia educativa estos actores a diferencia de otros países de la región están involucrados en la definición de políticas públicas y constitucionales. En Bolivia, la academia y el Estado, en estos últimos años, están rezagados con relación a la formulación, administración y control social de las políticas educativas. Son los movimientos sociales, populares e indígenas los que están contribuyendo significativamente en este campo. (Machaca, 2010a: 16 y 17)

4. Percepciones actuales de la EIB[8]

Las ideas principales de las percepciones siguientes no podían ser más explícitas. Lo cierto es que la EIB, en el actual periodo histórico del Estado plurinacional, liderado por Evo Morales Ayma, se ha detenido; en algunos casos ha sufrido un retroceso; y en otros, se ha simplificado al uso instructivo de la lengua indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo que se estaría distorsionando la concepción integral de la EIB.

> En las unidades educativas, sujetas (sic) al diagnóstico, no hay indicios de aplicación de una verdadera EIB. La lengua quechua (…) se utiliza para dar instrucciones y facilitar el entendimiento de los niños que no comprendieron en castellano; siendo este acto, a la compresión de los docentes, sinónimo de implementación de la educación intercultural bilingüe. (CENAQ, 2008: 4)

> Los CEPOs hicieron un diagnóstico en Bolivia [durante 2008] para saber qué es lo que estaba pasando con la EIB, una vez que hubo cambio de gobierno, porque supuestamente se ha cambiado de ideología. Este periodo ha servido para que algunos maestros que estaban implementando la EIB la dejen, y prácticamente en este momento no hay escuelas donde se imparta la EIB. Esto es preocupante, por eso el desafío ahora es revertir esa situación para poder empezar de nuevo. (Juan Carvajal, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, agosto de 2010)

[8] Este y los tres siguientes acápites contienen algunos testimonios e ideas del estudio que el autor realizó para el Ministerio de Educación de Bolivia y cuyo título es "Estado de la situación de la educación intercultural bilingüe en la región quechua de Bolivia". Gracias a este trabajo se tuvo la oportunidad de conocer *in situ* lo que acontece en una región del país con relación a la EIB.

No existe ninguna norma actual que oriente la implementación de la educación intercultural bilingüe y la participación social en el país y en el departamento de Potosí. Creo que por eso se está dejando de practicar estas propuestas educativas y eso está en la conciencia de los docentes. Únicamente la Ley 1565 es la que nos conduce a eso, nada más, pero como sabemos [esta ley] está seriamente cuestionada. (Edgar Pary, Director Departamental de Educación de Potosí. Potosí, diciembre de 2009. Citado en Machaca, 2010a: 29)

Muchos docentes dejaron de practicar la EIB porque, desde un principio, no estaban de acuerdo pero fueron obligados por la Ley 1565. Otros, como consecuencia de su práctica, aprendieron que la EIB tiene aspectos positivos principalmente en el aprendizaje de los estudiantes y, por ello, pese al vacío jurídico que hay en la educación, siguen haciendo EIB aunque sin el apoyo estatal, usando los materiales de la Reforma y combinándolos con otros materiales. Por otra parte, siguen saliendo docentes de los institutos normales con formación en EIB, éstos tratan de hacer una educación considerando la lengua propia como componente importante de la cultura. (Pedro Plaza, Docente Investigador del PROEIB ANDES. Cochabamba, octubre de 2009. Citado en Machaca, 2010a: 27)

En el Distrito de Tiraque ya no hay práctica de la EIB debido a la resistencia que hay por parte de los padres de familia, quiénes señalan que sus hijos saben el quechua y que la escuela debe enseñar solamente en castellano. El rechazo a la EIB también proviene por parte de algunos docentes porque no saben la lengua quechua y recibieron formación en centros urbanos como la normal católica y la adventista. En Rodeo, un núcleo considerado de avanzada en EIB durante la Reforma Educativa, hay algo de práctica de EIB por voluntad de algunos docentes que saben manejar esta metodología. La mayoría de los docentes de este núcleo han dejado la EIB por miramiento; es decir, señalaron que como ya no hacen

> EIB en otros distritos y que las autoridades educativas ya no exigen, entones ya no tiene sentido seguir con la EIB. (Benita Almendras, Técnica de Seguimiento y Supervisión de la Dirección Distrital de Tiraque. Diciembre de 2009. Citado en Machaca, 2010a: 34)

> Ahora no hay práctica de la EIB en las escuelas [...]. El año pasado hicimos una investigación para ver si se practicaba o no la EIB y, lamentablemente, los resultados nos dicen que ya no se practica. Esperamos que el Ministerio esté planificando un relanzamiento en el nuevo sistema educativo porque en las aulas no hay EIB. (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas)

> En las unidades educativas que administro mediante el núcleo no se aplica la EIB, sólo para conversación o para que los docentes puedan hacerse entender, en algunos casos, con los alumnos. Cuando llegué como directora no se aplicaba, he seguido la tradición de enseñar en castellano, tampoco hay exigencias de las autoridades educativas para que apliquemos la EIB. (Beatriz Navarro, Directora Núcleo Rosalía Antezana de Tarabuco, Chuquisaca. Diciembre de 2009. Citado en Machaca, 2010a: 43)

Es cierto que ahora la EIB, por el influjo de las organizaciones sociales, se ha posesionado en el estamento más alto a nivel jurídico, debido a que está inserta en la nueva carta magna. Además, propuestas que fueron debatidas y construidas desde la práctica de la EIB ahora también forman parte de la nueva constitución; nos referimos al Estado plurinacional, descolonización, intraculturalidad, interculturalidad, educación técnica productiva, participación social comunitaria, entre otros.

Es evidente que, desde el Ministerio de Educación, no existen políticas y normas explícitas que impulsen y exijan su implementación. La disminuida práctica que aún existe se está dando más por voluntad aislada de ciertos docentes y autoridades, y de algunas instituciones privadas que, dando cumplimiento a la nueva carta magna, desarrollan acciones en este sentido. A esto se suma que en las direcciones departamentales y distritales de educación no existen instancias y personas específicas para apoyar a la EIB. Como no hay normas para la aplicación de la EIB, las autoridades asumen actitudes de indiferencia.

¿Cómo explicar que la EIB en el actual periodo gubernamental haya conseguido un avance jurídico macro y, simultáneamente, un detenimiento y retroceso a nivel práctico y micro? Muchas son, probablemente, las razones para justificar y explicar esta situación. Desde nuestro punto de vista, las más relevantes son las siguientes:

- Algunos personeros del gobierno actual, principalmente los primeros ministros de educación[9], asociaron erróneamente la EIB con las políticas neoliberales porque, precisamente, fue en ese periodo que se convirtió en política

[9] Desde que Evo Morales asumió la presidencia de Bolivia, los Ministros de Educación fueron Félix Patzi (enero 2006 enero 2007), Víctor Cáceres (enero 2007 junio 2007), Magdalena Cajías (junio 2007 noviembre 2008) y Roberto Aguilar (noviembre 2008 al presente).

pública mediante la Ley 1565, de la Reforma Educativa de 1994. Lamentablemente, no se supo diferenciar que la EIB tiene su origen y trayectoria en el seno de las organizaciones indígenas y populares, y que no comenzó con la mencionada Ley. Por ello, no es nada casual que, luego de la evaluación durante el Congreso Nacional de Educación, en el 2006, la EIB reaparezca y se mantenga con el nombre de EIIP.

- La EIB/EIIP está inserta en la nueva carta magna y desde el 2006 en el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" pero, desde el Estado, pareciera que no existe claridad y suficiente voluntad política para reproyectarla porque en cuatro años consecutivos no se han definido políticas y estrategias en este sentido. Es más, el anteproyecto de ley de educación sigue en la agenda del Parlamento y, mientras no se apruebe y promulgue, los actores principales para la implementación, los maestros y funcionarios de la administración del sistema educativo, no la acatarán. En Bolivia hay una marcada tradición de aferrarse a las leyes y de esperar directrices del Estado.

- Las organizaciones educativas indígenas que, desde un principio lucharon para consolidar

y ampliar la cobertura de acción de la EIB, en estos últimos años, se concentraron en la lucha político-jurídica a nivel estatal, en desmedro de la continuidad y consolidación de la EIB en las escuelas donde ya se habían implementado con la Ley de Reforma Educativa. En efecto, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios CEPOs , aglutinados en el Bloque Educativo Indígena, lograron convertir la EIB en política constitucional, pero descuidaron el apoyo y seguimiento a nivel distrital, nuclear y de unidades educativas. (Machaca, 2010a: 26 y 27)

Hay un rechazo, radical y permanente, de parte de algunos sectores al anteproyecto de la nueva ley educativa, principalmente del magisterio urbano nacional. Este sector, que incluso abandonó el Congreso Nacional de Educación del 2006, no está de acuerdo con la propuesta educativa, peor aún con la EIB/EIIP y la participación social comunitaria. El gobierno, probablemente con la finalidad de persuadirle, a través del Decreto Supremo 156 del 6 de junio de 2009, crea el Sistema Plurinacional de Formación de Maestros que está constituido por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, encargadas de la formación inicial, y la Universidad Pedagógica, responsable de la formación continua y posgradual para todo el personal directivo, docente y administrativo.

> Pese a que este Decreto está sustentado en la nueva constitución, de facto la vulnera porque entrega al gremio del magisterio la formación de maestros y, con ello, la educación de los niños y jóvenes del país, eximiendo a las universidades y otros centros de formación superior. Con este Decreto se estaría permitiendo que el magisterio continúe monopolizando el manejo de la educación, en desmedro de otros profesionales que se forman en las universidades; es más, queda en cuestionamiento la "revolución cultural' que pregona el gobierno y el mejoramiento de la calidad educativa que tanta falta hace en el país.

El marco legal constitucional vigente, y la creciente apertura y sensibilización de la sociedad boliviana con relación a su matriz indígena, así como la predisposición de algunas autoridades educativas y docentes de base para reencaminar esta propuesta, son condiciones favorables para relanzar la EIB en el país pero, esta vez, para todo el sistema educativo. Esto dependerá, en gran medida, de la decisión política del Ministerio de Educación y del reinvolucramiento de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios para que se inmiscuyan y hagan control y seguimiento en las diversas instancias administrativas de la educación (viceministerios, direcciones departamentales y

distritales de educación, núcleos educativos) y en las unidades educativas, tal como lo hicieron en el pasado.

5. Principales logros de la EIB

La EIB, como ya señalamos, se ha implementado en Bolivia desde mucho antes de la Ley 1565 de la Reforma Educativa de 1994. Hasta el presente, si cuantificamos la práctica de esta modalidad educativa, tiene una vigencia de más de 20 años, con altibajos en su desarrollo, así como con diversas coberturas y resultados logrados en las diferentes fases o estadios por los que atravesó. Desde las diversas percepciones, varios fueron los logros que se atribuyen a la EIB o a las que contribuyó la práctica de la EIB en Bolivia. En este apartado señalaremos algunos de ellos que consideramos relevantes y que tienen como fuente algunos estudios y entrevistas a personas involucradas en esta modalidad educativa.

- La educación boliviana ya no será monocultural, monolingüe, etnocida y homogeneizadora. Los más de diez años de implementación de la EIB, en calidad de política pública, está modificando el pensamiento y las actitudes de la clase política y la sociedad civil en general con relación a la diversidad cultural y matriz indígena que caracteriza el país, pero principalmente en los pueblos indígenas que,

aglutinados en el Bloque Educativo Indígena, señalan: "Nunca más políticas educativas sin la participación determinante de los pueblos indígenas originarios"[10].

→ La EIB ha contribuido, desde el campo educativo, para el acceso y ejercicio del poder formal por parte de los representantes indígenas. Como señala un líder aimara: "Uno de los logros más importantes de la EIB, en estos últimos años, es que en el gobierno actual hay parlamentarios indígenas y el gabinete tiene composición de indígenas" (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas). A esto hay que añadir que varias de las propuestas educativas que están incorporadas en la Nueva Constitución Política del Estado surgieron y se construyeron desde el campo de la EIB; nos referimos al Estado plurinacional, la descolonización y la ahora denominada educación intracultural y plurilingüe. Lo que demuestra que la EIB, desde su origen, no se circunscribió a la educación; pues, desde siempre tenía por objetivo la transformación del Estado y la sociedad.

[10] Eslogan del Primer Congreso Educativo Indígena realizado en la ciudad de Santa Cruz, en noviembre de 2004, donde se aprobó el documento "Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural".

- Está contribuyendo al proceso de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de los pueblos indígenas. En los centros de formación docente y en algunas unidades educativas, principalmente de la región andina, se aprecia un creciente orgullo étnico y una mayor autoadscripción hacia lo indígena. Esto tiene su repercusión en los procesos de revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas ya que, de forma contraria a lo que sucedía hace una década atrás, hay una demanda cada vez más creciente para el aprendizaje de las lenguas indígenas en las ciudades capitales, así como en los centros poblados intermedios.

- Los procesos de revalorización cultural y lingüística, sin duda, están contribuyendo también a la superación de la discriminación y el racismo que prevalece en el Estado y la sociedad boliviana, ya que las culturas indígenas son concebidas cada vez con menos actitudes despectivas y, al contrario, como un valor positivo que refleja la diversidad del país. Personas de grupos de clase media que antes se asumían como criollos-mestizos, ahora manifiestan tener origen indígena y que, además, afirman podrían reaprender fácilmente la lengua indígena.

- El aprendizaje, por parte de los estudiantes, de la lectura y escritura en las lenguas quechua [e indígenas] y castellano (Arispe y otros, 2004: 141), se considera otro logro pedagógico que se atribuye a la EIB. Esto está cambiando la percepción con relación a las lenguas indígenas, porque trascendieron la oralidad a la que históricamente estuvieron recluidas y pugnan, aunque de forma incipiente, por espacios en la educación formal para su desarrollo escriturario que antes era privilegio de la lengua castellana.

- Con la EIB, según algunos docentes y padres de familia, los niños son más participativos y aprenden más y mejor; son menos tímidos, se expresan públicamente, son más abiertos y participativos (Machaca, 2003). Según otro testimonio: "(…) en las escuelas con EIB se nota que los niños aprenden con facilidad cuando se les enseña mediante su lengua materna que es el quechua y, además, estos niños se desenvuelven con mayor facilidad" (Benita Almendras, Técnica Distrito de Tiraque, Cochabamba. Diciembre de 2009). Estas características se deben al hecho de que los niños iniciaron la escolaridad en su propia lengua y cultura, lo que influyó positivamente en el desarrollo de la autoestima individual y étnica, situación que repercutió en los

niveles de participación, tanto en el aula y en las actividades extracurriculares, como en la familia y la comunidad.

- Otra peculiaridad que está generando la EIB, en contraste con la educación tradicional, es que los estudiantes están desarrollando una mayor comprensión lectora que, entre otras cosas, implica que desarrollan también niveles positivos de análisis e interpretación. "Los alumnos que pasan clases con la modalidad de EIB tienen una mayor comprensión y una buena interpretación cuando hablan en su idioma materno que es el quechua" (Profesora de Acasio, Potosí, diciembre de 2009). Con esto se afirma que está contribuyendo en el desarrollo de la capacidad de compresión lectora; pues, antes de la aplicación de la EIB, se desarrollaba simplemente la lectura mecánica porque la lengua castellana era ajena a la cultura y al contexto sociocultural de los estudiantes.

- Otro logro, aunque muy general, es que la EIB contribuyó al incremento en la cobertura escolar del nivel primario y que la diferencia entre niños y niñas es ahora poco significativa (Nucinkis, 2006: 36). La aplicación de la EIB implica que los docentes se despojen de prejuicios discriminadores respecto de lo

> indígena y, para desarrollar las clases, se debe usar la lengua materna de los niños y hacer referencia a los elementos culturales de la comunidad y el pueblo indígena. Este hecho cambio la visión de los niños, y motivó la asistencia y permanencia en la escuela.

Estos, y probablemente otros logros no registrados en este documento, justifican la pertinencia de la EIB en la educación boliviana y, por ello, urge su relanzamiento y su implementación en todo el sistema educativo porque responde a las expectativas de las organizaciones populares e indígenas que, en términos porcentuales, representan a la mayoría de la población del país. Sin embargo, cabe hacer notar que la EIB se aplicó en diversos grados en los diferentes pueblos indígenas del país y, por ello, es menester también diferenciar y relativizar estos logros.

6. Principales dificultades de la EIB

Varias son las dificultades generales y específicas por las que está atravesando la EIB en Bolivia, desde aquellas de tipo político hasta las que son de corte técnico y administrativo. Todas, desde nuestra concepción, son susceptibles de ser subsanadas, más aún cuando esta modalidad educativa está consagrada en la nueva carta magna.

- Existe una insuficiente voluntad política del actual gobierno que se traduce en la carencia de disposiciones por parte del Ministerio de Educación para dar continuidad a la implementación de la EIB. Este hecho se notó, sobre todo, desde la gestión 2006, año en el que asumió el gobierno el actual presidente Evo Morales Ayma. La EIB, como parte sustantiva de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, ha sido erróneamente asociada e identificada con las políticas neoliberales que fueron financiadas por el Banco Mundial y, por ello, algunos personeros del Ministerio de Educación la rechazaron e incluso mostraron una cierta indiferencia. Es cierto que como Ministerio de Educación está desplegando acciones internas orientadas en este sentido, pero de lo que se trata es de definir y aplicar políticas en los ámbitos departamentales, municipales y en las unidades educativas del país.

- Desde las autoridades educativas intermedias y los docentes de base, se percibe un vacío y/o confusión legal en el campo de la educación porque, si bien la Ley 1565 sigue vigente, también se está recurriendo al Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana, así como a los preceptos educativos de la Nueva

Constitución Política del Estado. Autoridades educativas del nivel distrital y nuclear, y los docentes de las unidades escolares manifiestan su incertidumbre respecto a las políticas educativas referidas a la EIB, más todavía cuando no hay una ley que pública y formalmente regule el sistema educativo nacional.

- Existe un rechazo a esta modalidad educativa por parte de algunos padres de familia, sobre todo porque se habría centrado en la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena y desarrolló parcial e insuficientemente la lectura y escritura de la lengua castellana (CENAQ, 2008: 91). Muchos padres y madres de familia protestan porque la EIB abarcó sólo el nivel primario y está pendiente la tarea de definir políticas, estrategias y lineamientos metodológicos para su incorporación en el nivel secundario. Consideran que la EIB está restringida a la lengua indígena y, por ello, es menester incluso desarrollar acciones de comunicación orientadas a promover la EIB en su verdadera dimensión.

- Los recursos humanos especializados en EIB son insuficientes para esta modalidad educativa, más todavía cuando se la debe implementar en todo el sistema educativo. En este sentido, hay

docentes que no conocen incluso la lengua originaria de los niños (CENAQ, 2008: 93). Como se sabe, los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque de EIB requieren de profesionales que, aparte de tener un dominio técnico de la lengua indígena, deben conocer y manejar metodologías de enseñanza de primera y segunda lengua, así como estrategias didácticas que les posibilite abordar conocimientos y saberes de la cultura propia para, posteriormente, promover el diálogo con conocimientos y saberes de la cultura occidental y de otros horizontes culturales.

→ Las autoridades y técnicos de las direcciones distritales, nucleares, así como los docentes de las unidades educativas, no poseen los instrumentos ni los criterios básicos suficientes para realizar diagnósticos sociolingüísticos y, sobre esa base, elaborar propuestas de EIB para los estudiantes. En la población estudiantil, en los diferentes contextos, existen diversos niveles de bilingüismo que requiere diversas propuestas de EIB. Desde el Ministerio de Educación se han dado "(…) respuestas homogéneas para alumnos con diversos niveles de bilingüismo" (Nucinkis, 2006: 57). A esto hay que sumar que en la actualidad, las direcciones departamentales y distritales de educación no cuentan con personal especializado ni instancias específicas referidas a la EIB.

- Los recursos materiales existentes, que consideran el enfoque de la EIB, son insuficientes; peor aún, los materiales en lengua indígena para consolidar las competencias de lectura y escritura, pese a que se distribuyeron mediante las bibliotecas escolares cantidades considerables de libros, textos y juegos didácticos, preponderantemente en lengua castellana. Para desarrollar adecuadamente las competencias lingüísticas en el idioma materno que, en este caso, es el indígena, en las unidades educativas faltan materiales didácticos (escritos, visuales y audiovisuales) que promuevan el aprendizaje de la lengua. De igual manera, no se conocen materiales educativos que orienten el abordaje de la interculturalidad en el aula y en las diversas asignaturas que forman parte de las mallas curriculares.

- El desarrollo de la EIB solamente en contextos rurales es otra de las dificultades que está obstaculizando la implementación de esta modalidad educativa. Los padres de familia manifiestan su inconformidad con este hecho porque consideran que la EIB debería ser para todos los bolivianos, sin diferenciar la condición étnica y de clase. Según ellos, esta situación les hace sentirse un tanto discriminados, porque los que más requieren de EIB son los habitantes urbanos que deben aprender la

lengua indígena y conocer las características sociales, culturales, económicas y políticas de los pueblos indígenas para entablar relaciones interculturales adecuadas.

- El desarrollo parcial y poco adecuado de las competencias lingüísticas en la lengua castellana, como segunda lengua, es otra de las dificultades que está impidiendo el avance de la EIB: " (…) algunos de los alumnos que pasaron por la EIB, hablan, leen y escriben perfectamente en quechua; pero, con el castellano no pasa lo mismo, pues tienen dificultades incluso en la pronunciación". (David Herrera, Técnico de Acasio, diciembre de 2009). Según los docentes, si bien lograron enseñar la lengua indígena, se sienten sin recursos metodológicos y criterios técnicos y lingüísticos para la enseñanza del castellano como segunda lengua; tampoco cuentan con materiales didácticos para emprender esta tarea. La transferencia de la primera a la segunda lengua, en términos de desarrollo del bilingüismo, parece ser uno de los grandes desafíos.

Estas son algunas de las dificultades con las que la EIB, en la actualidad, está tropezando y que un plan de relanzamiento, inevitablemente, debe considerar.

Parece que una primera medida importante, en este sentido, es la de lograr la aprobación y ejecución de la Ley de Educación para, inmediatamente, reglamentarla, porque la población boliviana, y mucho más los docentes y autoridades educativas intermedias, está acostumbrada a actuar cuando las normas legales les exigen y conminan.

7. Desafíos actuales de la EIB en el marco del Estado plurinacional

Considerando las percepciones, los actuales logros y dificultades relevantes de la EIB, luego de su implementación por más de dos décadas, así como el nuevo entorno legal y las posibilidades para la concreción del Estado plurinacional, el gobierno actual deberá asumir, desde nuestro punto de vista, los siguientes desafíos:

- Promulgar, reglamentar y ejecutar la Nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" actualizándola con los preceptos educativos que están en la Nueva Constitución Política del Estado, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización, y las propuestas educativas de las organizaciones populares e indígenas que están construyendo en estos últimos años. Mientras no se promulgue esta ley, la EIB seguirá estancada y en retroceso, pese a que ya sea parte constitutiva de la nueva carta magna que está vigente.

- Definir operativamente, y de manera participativa con los diversos actores, los conceptos de intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, descolonización, educación técnica productiva, sistema educativo plurinacional entre otros y diseñar políticas, estrategias metodológicas, didácticas interculturales y materiales educativos para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo.

- Dado el carácter multicultural y multiétnico del país y las diferencias socioculturales que existen en cada uno de los pueblos indígenas, es imprescindible gestionar, de forma consensuada con los involucrados, diversas propuestas de EIB según contextos sociolingüísticos y las expectativas de las comunidades y regiones. Según sea el caso, las lenguas indígenas pueden constituirse, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como primera o segunda lengua.

- Elaborar e implementar diseños curriculares para los diversos niveles de la educación formal y alternativa, incorporando como componente sustancial la EIB y la participación social comunitaria. La educación secundaria y superior deberán ser los niveles privilegiados porque hasta hoy, en las diversas fases por las

que pasó esta propuesta, fueron obviadas por una multiplicidad de razones. Considerando la experiencia nacional en este campo, así como la de otros países de la región, los niveles secundario y superior tiene que interculturalizarse.

- Diseñar y ejecutar, con la participación de los diversos actores, una campaña nacional de divulgación y de relanzamiento de la EIB que considere como destinatarios a los medios de comunicación social, a las instituciones públicas y privadas y a las organizaciones de la sociedad civil con la finalidad de iniciar el involucramiento hacia esta propuesta de todos los sectores del Estado y de la sociedad boliviana.

- Promover la elaboración y divulgación de materiales educativos que contengan aspectos conceptuales, metodológicos, estratégicos y didácticos para la implementación y operativización de la EIB, destinados principalmente a padres de familia, docentes y autoridades educativas intermedias relacionadas con la educación formal y alternativa. Se trata ahora, no sólo de dilucidar acerca de la interculturalización y descolonización de la educación sino, y sobre todo, de poner en práctica estos postulados y, por

ello, la discusión debe centrarse en los aspectos metodológicos para la implementación.

- Implementar políticas para promover el uso oral y escrito de las diferentes lenguas indígenas en el sistema educativo, y en las diferentes instancias y ámbitos del Estado, así como en los medios de comunicación social. Porque la lengua es un elemento sustancial de la cultura y uno de los principales componentes para el desarrollo de la EIB.

- Establecer alianzas estratégicas con las instituciones, públicas y privadas así como nacionales e internacionales, que financian y ejecutan programas y proyectos relacionados con la educación formal y alternativa en el país para que incorporen en sus políticas y estrategias el enfoque de la EIB, y de la participación social y comunitaria debido a que ahora ya son políticas constitucionales.

- Cualificar e incorporar personal especializado en EIB en los diversos niveles de la administración del sistema educativo nacional (Ministerio de Educación, servicios departamentales y direcciones distritales de educación, direcciones de núcleos) para que, desde esos espacios, contribuyan en la implementación y concreción de esta propuesta educativa.

- Implementar acciones de cualificación a los docentes en ejercicio con temas relacionados a la EIB, en general, y de forma específica en el desarrollo de competencias lingüísticas en los idiomas indígenas, en metodologías y estrategias de la enseñanza del castellano y la lengua indígena como segunda lengua, y en el abordaje de la intraculturalidad, interculturalidad y la descolonización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Coordinar con los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y otras organizaciones educativas para que, en el marco de sus atribuciones que le confiere la nueva carta magna y la nueva ley de educación, realicen el apoyo, seguimiento y evaluación de las políticas educativas en lo concerniente a la EIB, y a la participación social y comunitaria en las unidades educativas, direcciones distritales y departamentales, así como en los centros de formación y perfeccionamiento docente.

El afrontar estos desafíos coadyuvará en la recuperación y consolidación de los logros alcanzados, la superación de las dificultades y, en definitiva, en la puesta en práctica de la EIB y/o EIIP, y de la participación social comunitaria en el sistema educativo plurinacional. La operativización de estas propuestas,

en gran medida, dependerá más del involucramiento de la sociedad civil organizada porque el Estado, como apreciamos en los anteriores acápites, se constituye en un intermediario de las demandas y propuestas de los movimientos sociales que, en estos últimos años, se transformaron en políticas constitucionales.

La aplicación y concreción de la EIB como política pública tuvo oposición en varios sectores, pese a que se la concibió más como propuesta técnico-pedagógica. La EIIP, como ahora se denomina a la EIB, que recupera su componente político e ideológico, tiene mayor oposición y, por eso, los desafíos requieren de mayor voluntad política e imaginación para implementarla en todo el sistema educativo porque ahora debe trascender el área rural y el nivel primario de la educación formal. Si bien ha sido una tarea ardua que la EIB pase a la EIIP; peor será que logre su concreción y se traduzca en estrategias metodológicas, en didácticas intra e interculturales y, sobre todo, en acciones educativas descolonizadoras. Para eso ya existe un marco legal apropiado, el apoyo de sectores sociales comprometidos y la predisposición de algunas autoridades y docentes de base. Lo que falta es arrancar, de una vez por todas, en las unidades educativas, en los centros de formación de maestros y en las universidades del país.

Referencias bibliográficas

Albó, Xavier & Anaya, Amalia
2003 *Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.

Arispe, Valentín; Choque, María del Carmen; Jiménez, Luz; Lauracio, Hernán; Limachi, Vicente; Machaca, Guido; Mandepora, Marcia & Román, Felipe
2004 *Percepciones de la EIB*. Cochabamba: PROEIB ANDES y TANTANAKUY.

Central Obrera Boliviana (COB)
1989 *Proyecto Educativo Popular*. La Paz: COB.

Centro Cultural Jayma
1991 "Hacia una educación intercultural y bilingüe". En *Revista Raymi*, N° 15.

Comisión Nacional de Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB)
2006 *Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Anteproyecto de Ley.* Sucre: Ministerio de Educación y Culturas.

Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)
1985 *Nuevas proyecciones de la educación rural boliviana*. La Paz (Mimeo).

Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)
2008 *Diagnóstico sobre la situación de la EIB en la nación quechua.* Sucre: CENAQ (Mimeo).

Equipo Técnico Nacional (ETN)
1990 *Propuesta de perfil intercultural bilingüe para el ciclo básico rural del área andina*. La Paz: MEC, UNICEF y UNESCO/OREALC (Mimeo).

Instituto Nacional de Estadística (INE)
2002 *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población*. La Paz: INE.

López, Luis Enrique
2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB ANDES y PLURAL.

Machaca, Guido
2010a. *Estado de la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en la región quechua de Bolivia.* Informe de Consultoría para el Ministerio de Educación. La Paz (Mimeo).

2010b. *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba.* La Paz: FUNPROEIB Andes, SAIH y FHCE.

2005 *Seis años de EIB en Piusilla. Una aproximación cuantitativa y cualitativa.* La Paz: PINS EIB, PROEIB ANDES y PLURAL.

Machaca, Guido & López, Luis Enrique
2007 *El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo*. Lima: Fondo Editorial y PROEIB ANDES.

Nucinkis, Nicole
2006 "La EIB en Bolivia." En *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plura

Parlamento Nacional de Bolivia
1994 *Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de julio de 1994.* La Paz: Gaceta Oficial.

República de Bolivia
2009 *Constitución Política del Estado*. Cochabamba: CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana.

Nuevas experiencias en educación indígena en Perú, México y Brasil. Modelo inductivo intercultural, de la sintaxis de la cultura a la pedagogía política

Maxim Repetto[1]
Universidad Federal de Roraima, Brasil

Zulema Gelover Reyes[2]
CIESAS-DF, México

Presentación

El texto surge a partir de la necesidad de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas en el marco de la investigación y docencia intercultural desarrollada por algunos miembros de los pueblos indígenas en América Latina, en especial tres experiencias: una inicial desarrollada en la región de la selva peruana; la segunda en el sur de México, en el estado de Chiapas; y la tercera, en el norte de Brasil, en el estado amazónico de Roraima.

[1]Profesor del curso Licenciatura Intercultural, Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Roraima, Brasil. Becario CAPES/MEC/BRASIL 2009-2010 en Estancia de Investigación Posdoctoral en CIESAS-DF, México (maximinsikiran@yahoo.com.br).

[2]Investigadora asociada CIESAS-DF, México. Proyecto "Diseño de materiales interculturales y bilingües" Componente 2 del *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pellotier*. FORDECYT (Fondo institucional de fomento regional para el desarrollo científico, tecnológico y de innovación) coordinado por María Bertely Busquets (zdany_gelover@yahoo.com).

Dichas experiencias tienen como denominador común realizar pesquisas con un marcado compromiso social, donde las investigadoras y los investigadores no indígenas se han planteado la construcción de marcos de explicación y, sobre todo, de acción junto a los investigadores y los maestros indígenas con propuestas de colaboración pedagógica y política.

En Chiapas, se ha realizado el trabajo desde hace 15 años aproximadamente, a partir de la confluencia e iniciativas de maestros indígenas de la Unión para una Nueva Educación en México (UNEM) e independientes, y su articulación con el trabajo colaborativo de investigadores no indígenas, tanto del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS- México), como del Instituto de Investigaciones de la Amazonia peruana (IIAP-Perú).

Cabe resaltar que en los últimos años fueron invitados, a partir de la gestión de María Bertely Busquets (CIESAS-DF), investigadores, docentes y estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) de diversas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN Ajusco, Puebla, Chiapas y Michoacán), lo que ha permitido llevar estos trabajos a otros estados del país: Puebla, Michoacán y Oaxaca.

En Roraima, frontera con Venezuela y la República Cooperativista de Guyana, el movimiento indígena ha levantado importantes demandas en el campo educativo, canalizadas por profesores indígenas de la Organización de Profesores Indígenas de Roraima (OPIR), en articulación con otras organizaciones indígenas, como son: el Consejo Indígena de Roraima (CIR); la Asociación de Pueblos Indígenas del Estado de Roraima (APIRR); y la Organización de Mujeres Indígenas de Roraima (OMIR).

De hecho, la vinculación de estas organizaciones con investigadores y docentes de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) permitió la creación del Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, que en la actualidad sustenta los cursos de Licenciatura Intercultural y de Gestión Territorial Indígena.

La relación entre estas dos experiencias se dio a partir de la participación en la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), coordinada por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con financiamiento de la Fundación Ford. Esta Red, creada en 2004, unió a seis universidades del continente latinoamericano, además de la PUCP, de la UFRR y del CIESAS, incluyó a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Ecuador; al PROEIB Andes / Universidad Mayor de San Simón, Bolivia; y a la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Nicaragua. Dicha

Red explicitó experiencias locales de debate en el marco del proyecto "Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza". Fue aquí en donde investigadoras e investigadores de la UFRR y del CIESAS pudieron conocerse e iniciar procesos de interaprendizaje, además de una estancia de investigación que permitió ampliar el debate y llevar a Brasil la experiencia iniciada en Perú y en Chiapas.

Justamente, fueron las comunidades de la selva peruana los epicentros de este camino. Entre los mentores destacamos a Jorge Gasché, actualmente en el IIAP, que en casi cuarenta años de investigación y docencia ha sido una persona importante en la elaboración de este modelo de educación intercultural; destacamos, también, el aporte de Carmen Gallegos y Jessica Martínez. Este modelo y propuesta educativa fue llevado a México por María Bertely del CIESAS y junto a profesores indígenas de la UNEM e independientes están consolidando experiencias de trabajo en escuelas multigrado o multiseriadas, que atienden los primeros años de educación básica.

En 2009, esta experiencia-debate fue llevada a Roraima, confluyendo con la del Instituto Insikiran de la UFRR y la de las organizaciones indígenas, lo que ha motivado una nueva fase de discusión destinada a estudiantes de secundaria, como se conoce en México, o fundamental completo como se conoce en Brasil, además de incluir a la enseñanza media.

Hablaremos, pues, de las experiencias educativas innovadoras y críticas al modelo hegemónico, integrador y homogeneizante, sustentado por los Estados nacionales, propuestas que cuentan con un sólido marco teórico y metodológico que pueden llegar a ser alternativas prácticas útiles y válidas en el amplio y, por veces, difuso y confuso campo de la educación intercultural, y que, por lo mismo, pueden contribuir a la consolidación de ciudadanías en el marco de los derechos de los pueblos indígenas en sociedades diversas en América Latina.

1. Un esbozo del marco teórico-metodológico de la propuesta inductiva intercultural

En América Latina, diversas experiencias en educación indígena han sido ejecutadas y planeadas por diversos actores desde la primera mitad del siglo XX. Autores como López (2009), Bertely y UNEM (2007) mostraron que el término intercultural aplicado a la educación escolar indígena se inicia en la década de 1970 y ha designado un campo semántico amplio, y a veces confuso, que ha diluido el conflicto y la tensión que subyace a las relaciones interétnicas e intersociales.

Aunque las primeras propuestas surgen desde abajo, desde las comunidades, han sido enriquecidas a partir del diálogo con investigadores (antropólogos y lingüistas) y con otros pueblos. Así, se

ha dado una apropiación de los términos educación e interculturalidad, por estructuras académicas, movimientos indígenas y por parte de los Estados nacionales y sus políticas educativas, que se han impuesto desde arriba.

De hecho, el debate sobre educación escolar indígena que surge en la primera mitad del siglo XX a partir del modelo asimilacionista, que utilizó la nomenclatura de educación bilingüe de transición (EB), para sustentar las políticas de integración nacional que implicaban utilizar las lenguas indígenas para alfabetizar y luego imponer el uso de la lengua y de la cultura nacional.

A mediados del siglo XX, se impusieron orientaciones multiculturalistas que sustentaron modelos pedagógicos de mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas reconociéndolas; sin embargo, no se trabajó su articulación, separando en verdaderos guetos "culturales" a los indígenas con los no indígenas y aún entre indígenas, lo que se expresó en la fórmula: educación bilingüe intercultural (EBI).

Ya en 1980 y después en los años noventa, se consolidan nuevos modelos culturales y propuestas educativas, anclados en las nuevas visiones del pluralismo y de modelos pedagógicos de enriquecimiento cultural, que cambiaron el foco hacia las relaciones interétnicas, consolidando la

difundida fórmula de educación intercultural bilingüe (EIB), potencializando el debate social y político de la educación escolar indígena en el marco del derecho al uso de la lengua.[3]

En esta perspectiva de relación estrecha entre el modelo de cultura y el modelo pedagógico, se encuentra la propuesta de educación inductiva intercultural (Gasché, 2008a), explicaremos pues esta propuesta.

Es a partir de las investigaciones, el desarrollo teórico y las experiencias de formación de Jorge Gasché, en el Programa de Formación de Maestros Indígenas especializados en Educación Intercultural y Bilingüe (PFMB o FORMABIAP), que la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), ejecutaba en convenio con el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (ISPL), en la región Amazónica de Perú, así como con los aportes de Jessica Martínez y Carmen Gallegos. La propuesta se origina basada en tres ejes: primero, la crítica a la interculturalidad convencional, armónica y despolitizada; segundo, la propuesta sintáctica de cultura que implica un enfoque praxeológico y procesual, producto de la actividad humana comunitaria; y tercero, la

[3] Este análisis es desarrollado por Gasché (2008a) y por López (2009) y nos muestra la estrecha relación que existe entre concepciones de cultura y modelos pedagógicos.

articulación pedagógica (escolar) intercultural a partir de actividades sociales significativas.

Para diferenciar esta propuesta educativa intercultural de otras, Gasché (2009) cuestiona la utilización de una visión dominante de la misma, específicamente en América Latina, donde se:

> (…) exponen principios pedagógicos y éticos generales, que reflejan más la filosofía y la visión política de los autores desde su posición en la sociedad dominante que una comprensión cabal y explícita de la sociedad indígena, de la dominación que la sociedad nacional ejerce sobre ella y del condicionamiento con que la sociedad indígena dominada transfiere a sus miembros, tanto adultos como niños, en sus experiencias vivenciales, en el presente y en sus aspiraciones hacia el futuro. (Gasché, 2009: 2)

Desde esta postura, Gasché rechaza la utilización discursiva de los argumentos éticos y técnicos pedagógicos hecha por ministerios de educación y entidades internacionales, llamando la atención hacia la práctica y la vivencia concreta de los estudiantes que también son profesores y, a su vez comuneros, quienes deberían, sostiene, ser la base para la formulación de propuestas pedagógicas significativas.

Esta posición *angelical* de la interculturalidad como la llama Gasché cedió el paso a una visión más realista, la conflictiva, la que contrasta con el contexto sociopolítico, económico y cultural regional, identificando la estructura de dominación y analizando

sus múltiples expresiones en la realidad de los pueblos y comunidades indígenas de México, Perú, Brasil y seguramente de otras latitudes en Latinoamérica.

Develar la interiorización de la dominación/sumisión y la situación de profunda ambivalencia vivida por los maestros indígenas frente a sus orígenes identitarios y los de sus familias y comunidades (González, 2009), desde la evocación de sus experiencias particulares, se convirtió en un tema de reflexión especialmente revelador y sensible, que tejió una red de identificación común al interior del grupo y especialmente entre los maestros de diferentes pueblos indígenas. Como lo dijo el profesor Juan Santos en Oaxaca, México, "resultó que todos compartíamos historias parecidas; sabíamos de lo que el compañero estaba hablando".

Después de esta politización magisterial, Gasché propone colocar, como epicentro, la concepción sintáctica de la cultura para desarrollar conocimientos escolares y que se trabaje de manera integrada los conocimientos indígenas en el currículo institucional. Critica así las listas de contenidos que presentan a la cultura indígena como si fuera un trabajo etnográfico, separando la organización social de la economía, religión, historia y tradiciones que terminan folclorizado la realidad indígena y que parece ser el modus operandi de las propuestas curriculares de los gobiernos, que

alienan a los estudiantes indígenas, separando lo que está unido, por ejemplo, el conocimiento de la selva, del bosque, de la montaña, de la vida, de la biología, de la matemática, de la condición de vida del pueblo. (Gasché, 2008a & 2008b)

De esta forma, la sintaxis cultural promueve la construcción de un modelo curricular en el que la realidad cultural esté integrada, donde se puede vivir desde dentro la cultura y se vincula el conocimiento con el hacer, y comienza justo en él y en la transformación de la naturaleza. (Gasché, 2005)

> El currículo de primaria que debe sustentar e inspirar la práctica de EIB que he esbozado brevemente difiere de los currículos escolares habituales en que no es un listado de contenidos, sino un conjunto de *variables* orientadoras y analíticas organizadas en cuatro *ejes temáticos* que reproducen la lógica subyacente a nuestra concepción de la actividad humana: el ser humano va a la naturaleza a adquirir una materia prima (un recurso natural) que transforma mediante la técnica, en un objeto cultural para alcanzar un fin social. Eso, traducido al ejemplo, da: el cazador va a la chacra a armar una trampa para agarrar un ratón con el fin de proteger sus cultivos y alimentarse de carne. Los cuatro ejes temáticos, en consecuencia, son: 1) el *objeto* que se fabrica o el *recurso natural* que se saca de la naturaleza; 2) el *medio natural* que es la fuente de las materias primas; 3) la *transformación* o la *técnica* que dan la forma y los contenidos al trabajo; y, 4) el *fin* que es siempre de naturaleza *social* ya que cada objetivo de un trabajo tiene la forma y los contenidos específicos que le da la sociedad en la que uno trabaja. (Gasché, 2009:19)

Ahora bien, toda la propuesta parte de las investigaciones que hacen los profesores indígenas sobre el contexto (condiciones naturales y sociales) en el que interactúan con la comunidad y que se plasman en el calendario socioambiental, que identifica diversas dimensiones: la astronómica, la geográfica, la flora y la fauna, las actividades de los miembros adultos de las comunidades y, principalmente, las actividades en las que participan las niñas y los niños.

A partir de este calendario cultural, se explicitan los conocimientos indígenas y se identifican actividades sociales significativas. Luego, iniciando con estas actividades se seleccionan temas y contenidos escolares que serán tratados en el aula e inclusive fuera de ella, pues se promueve que la institución deje de ser un edificio y se vuelva un espacio dinámico que pueda llevarse a la milpa, a la cocina, a la celebración religiosa, al cerro o a la cueva, y a partir de ellos se realiza la articulación entre los conocimientos indígenas y los conocimientos universales.

Así, con la explicitación de los conocimientos indígenas y de la identificación de actividades sociales significativas desde abajo se construye el modelo inductivo e intercultural (Gasché, 2009), sintáctico, porque piensa la cultura y la vida del pueblo de forma integrada; inductivo, porque parte de actividades concretas para hacer una reflexión más amplia del proceso educativo y amplía los conocimientos desde

lo local y; por fin, es intercultural, porque a partir de las actividades se explicitan las tensiones y los conflictos a los que se enfrentan los profesores y profesoras indígenas y las comunidades en general. Interculturalidad que si bien busca el diálogo y complementación de conocimientos, también y, sobre todo, el reconocimiento a la diversidad cultural de los pueblos en el marco de la ciudadanía y del derecho a recibir una educación pertinente y de calidad.

Esta propuesta le permite al profesor indígena desarrollar una actividad pedagógica concreta, que contiene un origen metodológico preciso: el "calendario socioambiental", y que se manifiesta en proyectos didácticos como: las "tarjetas de autoaprendizaje" (UNEM, 2004); y también políticos, como: el "diálogo intercultural sobre el Convenio de la OIT" (Gasché & UNEM, 2009) o el cuadernillo "Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo" (Bertely, 2007). Al contrario de las anteriores, las propuestas teóricas de los ministerios de educación se quedan apenas en una etapa inicial de crítica a la imposición escolar y parten desde la visión del Estado de la interculturalidad armónica.

Esta nueva propuesta exige más del profesor y de la profesora indígena, pues éstos deben conocer a profundidad su propia realidad (dominar la lengua de la comunidad e investigar sobre el contexto social, económico y natural del pueblo en el que imparte

clases) y, además, la realidad escolar (la que transmite conocimientos universales, sobre otras culturas y otros lugares).[4]

Hemos hecho una revisión sucinta de la propuesta que surgió en Perú. En el caso específico de México, cabe destacarse que la propuesta teórica de Gasché tuvo oportunidad de ser ejecutada a partir del esfuerzo del equipo coordinado por María Bertely Busquets, en el estado de Chiapas, quien ha podido articular desde el CIESAS agentes administrativos, logísticos, pedagógicos, institucionales, recursos económicos y sociales para dar forma concreta al modelo (Bertely, 2008). Justamente, los frutos de este esfuerzo se han cosechado en la elaboración de currículos alternativos (pero no antagónicos al currículo oficial) como el "Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM" (2009), así como proyectos en otros Estados, mientras que los puentes se han tendido a partir de las personas que hemos formado parte de estos interaprendizajes.

Mencionamos pues algunos puntos que se han cuidado en estas experiencias y que nos invitan a reflexionar para poder construir otras:

[4] Para ver ejemplos concretos de la aplicabilidad de la propuesta, ver Gallegos (2008) y Martínez (2008), quienes analizan en detalle la construcción de actividades pedagógicas a partir de esta concepción.

- Trabajar juntos los indígenas y los no indígenas, a partir de un intenso proceso de investigación, interaprendizaje y comprensión intercultural.

- Coparticipar en situaciones sociales cotidianas y en las actividades prácticas que realizan los comuneros en sus espacios sociales, territorios y ambientes naturales.

- Explicitar juntos el discurso político indígena, el contenido práctico implícito en las conductas, las rutinas y las actividades de la vida diaria, así como su relación con los instrumentos jurídicos estatales, nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas.

- Derivar lecciones éticas, territoriales y jurídicas situacionales, en base a la sistematización de las prácticas de resistencia activa al ejercicio de la dominación y la sumisión a que estamos sometidos, tanto los indígenas como los no indígenas.

- Buscar cómo fortalecer los rasgos éticos, territoriales y jurídicos positivos de las sociedades indígenas, para convertirlos en lecciones democráticas y ciudadanas para el mundo. (Bertely, 2008a: 285-286)

2. Una historia, la *otra* historia

Sembrando nuestra educación como derecho. La Nueva escuela intercultural en Chiapas, Unión de maestros de la Nueva educación para México.

En 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas e interpeló al gobierno federal y con él a toda la sociedad mexicana por la defensa de los derechos colectivos e individuales negados históricamente a los pueblos indígenas. Buscó la construcción de un nuevo modelo de Nación que incluyera la democracia, la libertad y la justicia como principios fundamentales de una forma de hacer política, ocupada en la tenencia de la tierra, en el respeto a los usos y costumbres, así como en el respeto por la autonomía para desarrollar proyectos educativos, de salud y medioambientales propios de las comunidades insertas en el marco de una red de resistencias y rebeldías altermundistas, en nombre de la humanidad y contra el neoliberalismo. (Hernández Millán, 2007)

Chiapas no sólo ocupaba el último lugar en los porcentajes de atención a la población escolar, entre 6 y 14 años: 71.28% (CIEPAC, 1999). Porcentaje que se agravaba en el caso de la población indígena y que a su vez hacía referencia a los altos índices de reprobación, deserción escolar y analfabetismo.

> ¿Educación? La peor del país. En primaria, de cada 100 niños, 72 no terminan el primer grado. Más de la mitad de las escuelas no ofrecen más que el tercer grado y la mitad sólo tienen un maestro para todos los cursos que imparten. Hay cifras muy altas, ocultas por cierto, de deserción escolar de niños indígenas debido a la necesidad de incorporar al niño a la explotación. De 16 mil 58 aulas que había en 1989, sólo 96 estaban en zonas indígenas. (EZLN, 1992)

Así pues, las demandas que exigían los miembros del EZLN cobraron sentido para el resto de los indígenas, inclusive los que no pertenecían al movimiento. Tierra, vivienda, trabajo, alimentación, salud, educación, cultura, información, paz, seguridad, combate a la corrupción y defensa del medio ambiente eran las condiciones mínimas necesarias para *el buen vivir*. De esta manera, un grupo de jóvenes educadores comunitarios, apenas convocados por la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SECH) a través del Proyecto de Educación Comunitaria Indígena (PECI), se organizaron y fundaron un asociación civil compuesta por educadores *tseltales*, *tsotsiles* y *ch'oles* comisionados por las asambleas de sus comunidades.

Surge entonces un proyecto educativo, con miras políticas y filosóficas, sobre lo que éstos, pero también otros pueblos indígenas hacen y quieren hacer. El modelo de ciudadanía a construir se fundó en el control y el arraigo territoriales, en la recuperación del conocimiento indígena sobre la naturaleza, sobre sus propias prácticas productivas y ceremoniales, en el fortalecimiento de sus lenguas, en el ejercicio de la

reciprocidad y solidaridad comunitaria, así como en la comprensión de documentos en materia jurídica sobre los derechos de los pueblos a nivel nacional (Acuerdos de San Andrés y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) e internacional (Convenio 169 OIT).

La UNEM se fundó en 1995 y fue registrada dos años más tarde, entre sus objetivos están: la consolidación entre los pueblos indígenas de una educación intercultural bilingüe, el conocimiento y promoción de los derechos de los niños, la igualdad de género y los derechos de los pueblos indígenas, el proveer a los estudiantes de una formación integral basada en la actividad y en el trabajo, la elaboración de textos y materiales educativos en la lengua y variante de cada pueblo, la creación de centros de investigación de campo y documentación para los pueblos indígenas y una universidad indígena autónoma.

Mientras tanto, en el ámbito nacional también habían transcurrido los años, en 1990 el término "bicultural" en las intenciones educativas propuestas por la DGEI, fue suplantado por el de "interculturalidad" (sin discutir las implicaciones políticas y hegemónicas que aún representaba para su definición en políticas públicas, instituciones y proyectos). En 1992, se reforma el artículo 4º constitucional respondiendo al Convenio 169 de la OIT, en el que se determinaba, justamente, el derecho de los pueblos indígenas a una

educación culturalmente adecuada, el libre uso de su idioma materno junto al acceso efectivo a la segunda lengua y la participación de los pueblos indígenas en el diseño y la administración de los programas educativos con medidas que comprendieran a la comunidad nacional.[5]

En el marco regional y mundial las cosas también estaban cambiando, las necesidades, los objetivos, las posibilidades de acceso a una calidad de vida digna parecían, para los pueblos indígenas, inalcanzables:

> (…) los países latinoamericanos sometidos a políticas que reportan distinto grado de apertura a las demandas del mercado global y de los gobiernos neoliberales, la definición del concepto de ciudadanía y su relación con la educación intercultural merecen particular atención. Esto cuando la atención educativa oficial a favor de la diferencia y el reconocimiento a la diversidad lingüística y sociocultural puede estar favoreciendo un proceso de ciudadanización que impulsa el abandono de los territorios originales habitados por los pueblos indígenas, además de estimular la migración nacional y trasnacional a los grandes centros urbanos e industriales, en busca de empleo y satisfactores. (Bertely, 2009: 62)

[5] En ese contexto, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), la Nueva Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, dispusieron "acciones específicas" en el campo de la educación indígena; sin embargo, a mediados de los años noventa, sólo dos quintas partes de los niños que hablaban una lengua indígena sabían leer y escribir a los siete años; de ellos el 70% en edad escolar cursaba la primaria en comparación con el 87% en el ámbito nacional (Manrique, 1994) y de cada cien, aproximadamente 24 fueron los que egresaron de este nivel educativo (De Gortari, en Latapi, 1998). Aunque el 98% de los niños mexicanos podían tener acceso, desde una década anterior, a la educación primaria gratuita, una alta proporción de ellos fracasó o desertó del sistema escolar por razones económicas (Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000) registrándose el mayor índice de analfabetismo y monolingüismo en Estados de extrema pobreza, como Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Chihuahua (Rosas Barrera, en Latapí, 1998). Estos parámetros se repitieron o se repiten a la fecha, incluso después de que el INI 2003 se convirtiera en la Comisión para el desarrollo de los pueblos indígenas.

Por eso y en medio de esta vorágine, el proyecto que empezó a gestarse hace quince años tiene algo que compartir. Elaborado por maestros comunitarios de la UNEM, educadores independientes y por jóvenes *tseltales* del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), con el objetivo de *sembrar* una educación intercultural y bilingüe en atención al ejercicio de la autonomía, *por derecho ciudadano*, en la creación, administración, diseño y operación de opciones educativas que aseguraran, no sólo en Chiapas, sino en otros Estados, una educación pertinente en términos socioculturales, y de calidad para los niños y las niñas indígenas, que se concretiza en un proyecto y en el buen comienzo de un camino: *el método inductivo intercultural.*[6] (Gasché, 2008a; UNEM, 2009; Bertely et. ál, 2009)

Después de la búsqueda de asesorías con asociaciones e investigadores de la región, los profesores comunitarios llegaron al CIESAS

[6] Método que se detalla al inicio del artículo, y que se fundamenta en el reconocimiento conscientemente formulado y prácticamente experimentado de varios factores que acondicionan la posición del maestro y sus posibilidades de interacción e intermediación comunitaria: "en primer lugar, en el reconocimiento de sus propias bases materiales en la comunidad su riqueza relativa- (recursos naturales y contextuales); en segundo lugar, en el reconocimiento de las expectativas que estas bases materiales suscitan en los comuneros y comuneras expectativas en cuanto a un comportamiento generoso- (actividades productivas, domésticas, sagradas y la importancia y conocimiento que tienen los miembros de la comunidad, incluyendo la de las niñas y los niños) y, en tercer lugar, en el reconocimiento de la obligación de reciprocidad, como inherente a todo lazo social y modo de interacción en la comunidad indígena (por eso es muy importante que el profesor sea originario de la comunidad y que domine su lengua materna) pero, y sobre todo, el método tiene como base la creación del conocimiento escolar a partir de las **actividades** derivadas de dichos reconocimientos y **saberes comunitarios**." (Gasché, 2009: 299)

(Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) y desarrollaron un proyecto inicial con contenidos oficiales a partir de la elaboración de huertas escolares. Luego, se organizaron y constituyeron la primera generación y la última, por la negación del reconocimiento de la SECH del Bachilletaro Intercultural Bilingüe (1997-2000) que los motivaría a desarrollar los "Talleres de formación para uso, diseño y producción de tarjetas de autoaprendizaje; acciones diagnósticas y de sistematización de modelos curriculares compatibles y alternativos de educación primaria intercultural y bilingüe en el Estado de Chiapas, México" [7] (Bertely & UNEM, 2004) con el apoyo de Jorge Gasché y de sus colegas Jessica Martínez y Carmen Gallegos, para desarrollar criterios de pesquisa para los profesores indígenas bilingües (Bertely & UNEM, 2004), y otros colegas profesores del CIESAS, entre ellos María Bertely, Ronald Nigh y Raúl Gutiérrez:

> Se formaron vínculos de confianza y amistad y empezó una colaboración de varios años, durante los cuales, con los estudiantes de la UNEM, dialogábamos y experimentábamos sobre la concepción y el manejo curricular intercultural y bilingüe, sobre nuevas vías para elaborar material pedagógico (…) cuando detrás de cualquier "eficiencia educativa" lo que más importa es

[7] En el 2001, como impulso al proceso de formación iniciado por algunos colegas de la Unidad Sureste del CIESAS y otras instancias oficiales y no gubernamentales nacionales e internacionales, la UNEM recibió de don Miguel León Portilla la donación del premio "Bartolomé de las Casas" a su favor. La UNEM, con la participación de algunos integrantes del "Colectivo Las Abejas" y ECIDEA, además de la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, la Fundación Kellogg y Editorial Santillana, diseñó las primeras "Tarjetas de Autoaprendizaje" para los pueblos tsotsiles, tseltals y ch´oles del Estado de Chiapas.

> el eros pedagógico para retomar una idea socrática- es decir, una forma de amor que combina amor paternal y filial. De la misma manera, una cooperación académica entre personas de carne y hueso sólo se vuelve creativa y productiva cuando unos quieren sinceramente a los otros y esta amistad funda la confianza mutua. Muchas debilidades y fracasos de proyectos se explican fácilmente por la ausencia de este cemento afectivo que liga a todos los actores en proyectos educativos (…) Nuestros granos seleccionados en la Amazonia peruana cayeron en terruño fértil, sí me refiero a los colegas docentes interesados en experiencias educativas construidas "desde abajo hacia arriba". (Gasché en UNEM, 2009: 28 y 29)

Posteriormente a estos esfuerzos, a través de la asesoría jurídica, metodológica y pedagógica de María Bertely (CIESAS), se construyó el proyecto "Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo" (2007) y "Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural en Los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas." (2007) con el trabajo de Stefano Sartorello y el mismo Raúl Gutiérrez en la construcción del Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM (UNEM, 2009); pero fundamentalmente, de los comuneros y profesores indígenas bilingües de Chiapas: Gustavo Hernández López, Manuel Gutiérrez Hernández, Armando Hernández López, Edmundo Hernández López, Florencio Rojas López, Francisco Arcos Vázquez, Miguel López Méndez, Jesús Antonio Martínez Pérez, Juan Guzmán Gutiérrez, Manuel Hernández Jiménez, dichos esfuerzos dieron los primeros frutos.

3. Un nido de interaprendizajes

Cuatro preguntas y una red. ¿Cómo concebimos la interculturalidad en la Nueva educación? ¿Qué nos proponemos lograr en la Nueva educación? ¿Cómo concebimos al maestro (a) en la Nueva educación? ¿Qué niños y niñas queremos formar?

> No podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de interculturalidad como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que haya que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales; y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos desiguales pero complementarios, y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos. (Gasché en UNEM, 2009: 56)

La Nueva educación intercultural pretende articular los conocimientos indígenas y los occidentales a partir de lo propio de cada comunidad, de lo que se hace en ella, del trabajo de los niños y las niñas en la milpa, en la crianza de sus hermanitos, en la preparación de la comida, en la elaboración de trampas, en la limpia del cafetal, en las historias de los ancianos y las ancianas, en el tejido de morrales, en las ceremonias sagradas a los cerros y a las cuevas, en el cuidado del agua porque está viva, en la fiesta a los muertos, en el todo "de nuestra vida como indígenas

y campesinos, de la que nunca se nos enseñó nada en la escuela" (UNEM, 2009:59), lo que no aparece en los libros de texto oficiales de la SEP ni los maestros oficiales, mestizos y bilingües, consideraron digno de tomarse en cuenta en la educación escolarizada.

Los valores positivos (la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la integridad del mundo vivo, la resistencia activa) que norman la vida de los pueblos y sociedades indígenas son también los parámetros de articulación con los conocimientos escolares nacionales, pero "desde abajo": Contribuir en colaboración con padres, madres y demás familiares con la participación activa de los niños y de las niñas a la formación de futuros ciudadanos indígenas al interior de la Nación pluricultural mexicana, valorar las lenguas y formas de vida, desarrollar y fortalecer la comunicación oral y escrita en la lengua materna local, responder a las necesidades sociales de las comunidades contribuyendo al desarrollo sostenible de éstas, encontrar respuestas locales al fenómeno de la migración y a la crisis del campo, desarrollar y fortalecer la comunicación oral y escrita del español, recuperar las bases filosóficas y técnicas del cálculo matemático maya y del escolar universal. (UNEM, 2009)

La cosecha de estos esfuerzos colectivos y como reacción y alternativa frente al verticalismo del Estado mexicano y de sus dependencias educativas

fue la construcción, colectiva y durante casi dos años, del "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe" (UNEM, 2009), con el apoyo de Stefano Sartorello y Bertely. En el marco de los planteamientos de Gasché (2008a; 2008b y 2008c), Lassiter (2005a y b) y Rappaport (2007) se desarrollaron nuevos enfoques etnográficos colaborativos que fomentaron la horizontalidad[8], el interaprendizaje[9] y la coteorización[10] entre todos los participantes del proceso.

Otros frutos fueron los diplomados "Sistematización del conocimiento indígena" y "Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües" (Bertely, 2008c) que se desarrollaron en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en la subsede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI); para

---

[8]"Esto se debe, en parte, a que el control que ejercen los intermediarios no indígenas sobre determinados recursos y relaciones institucionales debió someterse, *desde abajo*, a las decisiones colectivas y a los consensos comunitarios que exigían una propuesta bajo control étnico. Los no indígenas aprendimos, en ese sentido, que podemos coordinar, gestionar, asesorar y participar en este proceso de apropiación, siempre y cuando, como el resto de los participantes, seamos capaces, por un lado, de *ceder y obedecer*" (Rediin-Bertely, en prensa) y por otro lado, a que las personas que formamos parte del proyecto pongamos el corazón en él. Que los objetivos colectivos son los que rigen nuestras acciones, no el individualismo ni el poder académico o político o de género, sino el diálogo continuo sobre las tensiones que se explicitan en el proceso de interapendizaje.

[9] En una relación de respeto y reciprocidad entre indígenas y no indígenas, entre indígenas e indígenas y entre no indígenas y no indígenas.

[10] Adoptando una postura crítica, cuestionando la posición de poder y monopolio de los académicos en la construcción de conceptos, categorías y constructos que estructuran y explican la propuesta educativa, y articulando los aportes de las culturas indígenas a ésta.

luego, compartir experiencias con otros indígenas a través de la misma universidad, el CIESAS y la DGEI en Oaxaca, Puebla y Michoacán; experiencias que a su vez hicieron posible la conformación de la Red de Inductiva Intercultural Indígena (REDIIN).

Desde ahí se perfilaba al docente más bien como un acompañante, el maestro o la maestra de este modelo tiene que asumirse como aprendiz y reconocer que los habitantes de la comunidad poseen conocimientos relevantes, participar en las actividades sociales, productivas y rituales, que los alumnos no sólo tienen que aprender de él y de los libros, sino que también aprenden de sus compañeros de salón, de sus hermanos y hermanas, padres, madres y demás familiares. Este maestro debe tener un profundo compromiso humano y político con el desarrollo y el bienestar de los pueblos indígenas, y en particular, de la niñez indígena, tiene que vivir en la comunidad, dominar (comprender, leer, escribir) y valorar sus lenguas y culturas, respetar a la madre Tierra, la cultura campesina y el trabajo agrícola, la técnicas para mejorar la producción, el cuidado del territorio, participar activamente y tomar responsabilidades en las ceremonias y ofrendas, respetar los acuerdos generados en la asamblea general, ampliar los conocimientos comunitarios y escolares convencionales de los niños y las niñas.

La última pregunta que justifica el proyecto, su actual seguimiento y que concluye este apartado del artículo es: ¿Para qué hacemos lo que hacemos? Ha sido y sigue siendo una innovación pedagógica, política y hasta antropológica concreta, ahora más fortalecida. "La Pimienta" (comunidad perteneciente al municipio de Simojovel, en la región norte de Chiapas) ha sido el lugar en el que se originaron posicionamientos claros de pertenencia y arraigo, iniciativas escolares y comunitarias, así como un nido de conocimientos interétnicos e interculturales en donde estamos trabajando.

Por lo menos cuatro de los trece agentes educativos de este modelo construyeron, día a día, la sintaxis de su cultura en su práctica y articulación con contenidos "universales", una práctica que se generó del *interaprendizaje entre indígenas* y del apoyo mediático de los especialistas no indígenas, para la apropiación de la propuesta filosófica y pedagógica inductiva.

El desarrollo de actividades de investigación, la explicitación y formalización del conocimiento implícito en las actividades comunitarias es lo que hace excepcional a estos profesores y a sus estudiantes, así como la consideración de la naturaleza (en su dimensión económica y sobre todo de vida sagrada) en la elaboración de los "Calendarios Socioambientales" y las "Tarjetas de Autoaprendizaje" (Cfr. Bertely & UNEM, 2004) relacionadas con el contexto sociocultural,

sociolingüístico, socioeducativo y sociopolítico porque se rastrean las implicaciones del Convenio 169 de la OIT en las prácticas cotidianas de las comunidades que los profesores acompañan.

Los objetivos que se buscan son que los niños y las niñas:

- Tendrán la conciencia de pertenecer a un pueblo indígena, y en cuanto indígenas, de formar parte activa de la Nación pluricultural mexicana, sentirán orgullo de ser *tseltales*, *tsotsiles* o *ch'oles* y mexicanos al mismo tiempo.

- Estarán comprometidos con su comunidad, conociendo su historia y la relacionarán con la historia regional, estatal, nacional y universal.

- Aprenderán a resolver problemas reales y aplicarán sus conocimientos en situaciones vividas en su propia comunidad, desarrollando su pensamiento analítico y reflexivo.

- Desarrollarán también un pensamiento crítico y fortalecerán su autoestima a partir de las experiencias de conocimiento de la madre Tierra, a quien amarán y respetarán.

- Conocerán el territorio de su comunidad y su entorno cercano.

- Valorarán y respetarán a las personas mayores, sus consejos, historias, conocimientos y experiencias.

- Apreciarán el trabajo agrícola y sabrán trabajar la tierra con conocimientos propios y con innovaciones tecnológicas; sabrán aprovechar los recursos naturales presentes en el territorio de su comunidad para cuidar su cuerpo y salud.

- Conocerán, investigarán, valorarán críticamente y apreciarán sus culturas y cosmovisiones, y su lengua que es igual de importante que cualquier otra.

- Desarrollarán las cuatro competencias comunicativas en su lengua materna, dominarán el español como segunda lengua y serán conscientes de su importancia como vehículo de comunicación con el resto de los sectores de la población mexicana;.

- Conocerán y valorarán el pensamiento lógico-matemático maya y así tendrán una sólida formación en diversas dimensiones universales. (UNEM, 2009)

Construimos un mundo en el que quepan muchos mundos, y en el mejor de los casos, el mejor de los mundos posibles para nosotros, nuestros hijos e inclusive para ustedes.

4. Grandes desafíos en el norte amazónico de Brasil: Roraima

Para hablar de Brasil, en primer lugar debemos entender que es un país con dimensiones continentales, aproximadamente 4 veces la superficie de México, con un total aproximado de 180 millones de personas, pero donde la población indígena llega en los cálculos más optimistas a aproximadamente 700 mil personas, agrupadas en 210 pueblos diferentes y que hablan 180 lenguas indígenas, y la mayoría se encuentra en la amplia región amazónica. (Grupioni, 1995)

A pesar de ser una población pequeña en términos relativos, poseen una gran presencia, como destaca Ramos (1998), lo que les ha permitido ocupar lugares destacados para discutir su propia realidad. Cabe también decir que existe una gran diferencia en las formas de vida de cada pueblo y comunidad, tanto por las dinámicas culturales propias, como por las condiciones impuestas por el proceso de invasión colonial/nacional y los procesos históricos que han enfrentado. Por tanto, queremos advertir al lector que

nuestro análisis se circunscribe a la región del Estado de Roraima, ubicado en la porción norte de la extensa región amazónica, donde, extraordinariamente, los indígenas cuentan con un número de personas que les hace ser representantes, aproximadamente, del 10% de la población regional. (Repetto, 2005)

En el Estado de Roraima habitan aproximadamente 60 000 personas indígenas. Dentro de esto, la familia lingüística Karibe se distribuye de la siguiente manera: *Makuxi* 15 000 personas; *Taurepang* 200; *Ingarikó* 1 000; *Yekuana* 180; *Patamona* 50; *Wai-Wai* 1 366 y *Waimiri-Atroari* 650. De la familia lingüística Aruak, viven unos 5 000 *Wapixana* (ISA, 1996), y de la familia lingüística Yanomami, unas 10 000 personas. Además, aproximadamente, 30 000 indígenas viven en la capital del Estado de Boa Vista (Souza y Repetto, 2008). Los indígenas en sus tierras son atendidos por unas 280 escuelas indígenas (categoría jurídica que define únicamente a las escuelas ubicadas en tierras indígenas), donde estudian unos 13 500 estudiantes y trabajan más de mil profesores indígenas.

La educación escolar se estructuró históricamente para formar trabajadores comprometidos con la patria, con el progreso, en fin, con un Estrado nacional que necesitaba fortalecer y ampliar sus categorías políticas, a través de la lengua, los símbolos nacionales, el territorio, la religión, etc. En esta perspectiva, son construidas las escuelas para

indígenas, formando hombres y mujeres cristianos, patriotas para ser integrados a la sociedad invasora ganadera, minera y nacional. (Repetto, 2002)

En Roraima, los movimientos indígenas buscaron, con fuerza desde los años de 1970, discutir un proyecto de "educación específica y diferenciada", "a nuestra manera", "bicultural", "intercultural". Propuestas que a pesar de mantener diversas ambigüedades intentaban reapropiarse de la escuela y dar contenidos más indígenas al proceso de escolarización. Esto en un contexto de movilización indígena continental y de las luchas por la defensa de sus territorios, siendo el caso de la tierra indígena Raposa Serra do So, en Roraima, un caso emblemático en Brasil, apenas resuelto en favor de los indígenas en 2009.

> Fue en este contexto de movilización que las comunidades cuestionaron varias situaciones, tales como: a) la insatisfacción de los padres y los estudiantes indígenas con la presencia de maestros no indígenas, b) el uso de métodos anticuados de castigo y violencia, c) la promoción de una supervalorización de la cultura y el idioma brasileño, d) el desprecio directo de la cultura y las lenguas indígenas, e) la promoción, por último, de la dominación cultural y la sumisión política y social. Poco a poco, el movimiento indígena se destacó por una acción conjunta de *Tuxauas* (jefes y capitanes), reivindicando una educación centrada en la cultura indígena, específicamente para que se hablase en su propio idioma, y valorizar y aprender sus culturas. (Repetto, 2008: 30)

En este contexto, en 1972 se formó el primer grupo de profesores indígenas, para impartir de 1° a 4° año de primaria y, en 1975, se habilitaron para impartir de 5° a 8° año (Melo, 2000). A partir de 1987, los profesores indígenas de Roraima pasaron a participar de encuentros en Manaus, junto a profesores indígenas de otras regiones amazónicas, creándose la Comisión de Profesores Indígenas de Amazonas, Roraima y Acre (COPIAR), que en 2000 pasó a ser el Consejo de Profesores Indígenas de la Amazonia (COPIAM). Así también, en 1990 se creó la OPIR, problematizando la educación escolar indígena. Entre las demandas de los profesores indígenas estaba la necesidad de formarse, para lo cual, en respuesta a la demanda indígena, la Secretaría de Educación, del Gobierno de Roraima, creó en 1993 el curso de Magisterio Parcelado Indígena. (Repetto, 2002)

En 1991, la educación escolar indígena pasó a ser responsabilidad del Ministerio de Educación, saliendo del control de la Fundación Nacional del Indio, reorganizando la atención a las escuelas indígenas. Desde aquí, las escuelas indígenas fueron atendidas directamente por los gobiernos de los Estados, a través de sus secretarías de educación, utilizando recursos destinados a la educación ya definidos por la Constitución Brasileña de 1988.

Estas demandas llevaron a la UFRR a crear, en 2001, el "Núcleo Insikiran de Formación Superior

Indígena", que en 2009 pasó a ser instituto. En 2003, comenzó a funcionar el curso "Licenciatura Intercultural", que aprovechando las experiencias anteriores, se propuso desarrollar una propuesta innovadora, formando a los profesores para trabajar su propia realidad. Así se adoptó un sistema de temas contextualizados, en vez de disciplinas, con una propuesta de trabajo transdisciplinar y con énfasis en la formación para la investigación. Fue el primer curso de esta naturaleza en una universidad federal en Brasil, y creó una demanda nueva para el Ministerio de Educación.

Actualmente en Brasil hay 22 cursos de formación superior de profesores indígenas y está en debate la consolidación de políticas públicas para la formación superior indígena. Junto a esto, el "Instituto Insikiran" promovió un debate en la UFRR para ampliar la presencia indígena en los cursos regulares de esta institución de formación superior, siendo hoy aproximadamente 400 estudiantes indígenas, lo que representa aproximadamente 10% de los estudiantes de la universidad, los cuales entran por procesos diferenciados de selección.

Esta situación se debe a la lucha interna que los profesores del Insikiran y los líderes indígenas han llevado a cabo dentro de la universidad, donde se adoptó la fórmula de "cupos especiales para indígenas" y no de cuotas, pues esta última genera todo un debate y reacciones adversas en el contexto brasileño.

Aunque podemos considerar esta experiencia como un avance, surgido desde el movimiento indígena, hay un sinnúmero de problemas sobre los cuales es necesario reflexionar. Por ejemplo, en el curso "Licenciatura Intercultural" se propuso formar profesores que actuarían en todos los niveles educativos de las escuelas indígenas, en especial para la enseñanza media (Brasil) o bachillerato (México), pero los estudiantes y maestros indígenas se han rehusado a impartir en este nivel por motivos que todavía deben evaluarse y han trabajado principalmente en los primeros años de la escolarización.

Otro desafío es la demanda de las comunidades para que las escuelas puedan ofrecer una formación técnica, pues los estudiantes se forman pero no consiguen desarrollar habilidades prácticas para trabajar en sus comunidades, quedando casi exclusivamente como alternativa salir de sus comunidades e ir a trabajar en la ciudad de Boa Vista, capital de Roraima. Esto porque la escuela forma discursivamente, como cuestiona Gasché, pero no forma para el trabajo.

Así constatamos que los jóvenes después de 12 años de formación escolar sistemática se alejan de su cultura, pierden la habilidad en el uso de sus lenguas maternas y de su cultura, y no consiguen ver en sus tierras alternativas económicas viables para ellos, perdiendo el valor por el trabajo.

La propuesta de temas contextuales, implementados en la "Licenciatura Intercultural", desde 2003, y en el curso de "Gestión Territorial Indígena", desde 2010, sirven como una estrategia para abordar los problemas sociales concretos de las comunidades. Son temas que surgieron de un proceso de diagnóstico y consulta, y se fundamentan en un abordaje transdisciplinar, donde las disciplinas y los diferentes profesores formadores son invitados a dialogar, buscando respuestas para estas problemáticas.

Creemos que en su momento la propuesta del Insikiran implicaba una reforma universitaria concreta, por dos aspectos fundamentales. Primero, al incluir las organizaciones indígenas en el proceso de gestión, hacían parte del Consejo del Instituto y participaban de los momentos de elección de las coordinaciones, pero también, por la propuesta pedagógica de los cursos, que buscaban romper con la visión exclusivamente centrada en los contenidos y porque intentaban desarrollar una propuesta transdisciplinar, política y pedagógicamente pertinente para el contexto de las escuelas indígenas de Roraima.

5. ¿Por qué la propuesta inductiva intercultural es significativa para el Insikiran?

Sin lugar a dudas, un curso de formación de profesores debe buscar inspiraciones significativas,

pero también, debe alimentar un proceso constante de autocrítica y reformulación. Así, será necesario comenzar este apartado con la autocrítica, pues creemos que después de siete años de creación del curso de Licenciatura Intercultural, todavía hay muchas dudas conceptuales, tanto filosóficas como pedagógicas, sobre el significado profundo de la interculturalidad.

En el proyecto original (Carvalho et ál., 2008) pensamos la interculturalidad como el diálogo entre las culturas. Hoy vemos cómo era una visión ingenua de la misma, "angelical" en el vocabulario de Gasché, pues faltó una visión más aguda de la interculturalidad, que considerase la dimensión conflictiva de las relaciones sociales en la construcción del currículo.

Otro aspecto es, sin lugar a dudas, la forma en que se han trabajado los temas contextuales, todavía utilizando la lengua portuguesa y materiales educativos occidentales, como textos en portugués, de forma contundente y dominante. Vemos también que hay temas que se muestran más contextualizados que otros. Quedando algunos realmente en un plano abstracto.

Otro aspecto se refiere a que, por intentar atender la demanda de formación escolar de los años más avanzados, hemos desatendido las necesidades de formación para el trabajo con las series o años iniciales,

donde trabaja la mayoría de los profesores indígenas, estudiantes de la Licenciatura Intercultural.

Por otro lado, ha habido mucha dificultad en incorporar especialistas en temáticas indígenas y, más todavía, en incorporar indígenas especialistas que vengan a hacer aportes significativos al diálogo intercultural, pues la figura del concurso público no siempre es buena herramienta para reclutar formadores en una unidad universitaria de estas características.

En algunos aspectos importantes vemos confusión conceptual entre los propios formadores del Insikiran, sin considerar las diferencias en la formación política y en la formación sobre temáticas indígenas, lo que trae diferentes desafíos para la consolidación de una propuesta que exige un trabajo articulado y coherente. (Repetto et ál., 2007)

Tal vez el punto crucial, en términos pedagógicos, sea la diferencia entre querer trabajar temas contextuales y conseguir hacerlo en la práctica (Gasché, 2009). Creemos que esto se debe a que el proceso de formación así como el de las escuelas indígenas, a pesar de proponer trabajar temas contextualizados, ha estado centrado en los conocimientos escolares y no en la vivencia práctica de la comunidad, de ahí la dificultad de los profesores indígenas en asumir la enseñanza media o bachillerato, pues para las series o años iniciales se puede visualizar fácilmente el

trabajo a partir de actividades concretas, para los años superiores de formación escolar, se cae en el error de querer apenas intelectualizar, cayendo en un plano meramente discursivo, que aunque centre su reflexión en problemáticas contextualizadas, busca soluciones abstractas y poco prácticas.

Creemos que al instituir esto, los profesores indígenas sienten mucha dificultad de trabajar en los años superiores de la escolarización. Así han dejado espacio para que la Secretaría de Educación contrate profesores no indígenas, lo que además de ser un retroceso en el proceso de empoderamiento de las comunidades sobre la escuela, no garantiza que la educación sea de calidad, pues los profesores que llegan a trabajar en la enseñanza media o bachillerato, aunque traigan formación universitaria, traen un bagaje discursivo que continúa el proceso de alienación de los estudiantes, tanto de su cultura como de valores necesarios y que la escuela debe tratar y discutir, como son la valorización cultural, la valorización por el trabajo en la comunidad, el respeto a las personas y el bienestar colectivo.

En este sentido, la propuesta inductiva intercultural puede ser vista como un marco teórico y metodológico que viene al encuentro de la propuesta inicial del Insikiran, no de la que está siendo ejecutada actualmente. Entre los aspectos que justifican este diálogo creemos están los siguientes:

- El marco teórico de la propuesta inductiva intercultural presenta una concepción de cultura clara y fuerte (modelo sintáctico de cultura) que aunque puede ser criticado por su aspecto funcionalista, en armonía con la visión indígena de cultura. Esto es relevante, ya que el curso ha funcionado con una concepción de cultura academicista y no práctica, a veces folclorizante, donde el profesor indígena es inducido a priorizar la elucubración abstracta y no la actividad concreta que los miembros de la comunidad desarrollan.

- El modelo pedagógico centrado en las actividades puede ser de gran relevancia para centrar la formación de profesores que actúan en series o años iniciales, lo que permitiría redimensionar la formación, no enfatizando apenas la actuación de profesionales en los años superiores de la escolarización.

- Si la metodología centrada en actividades se implementa de forma clara en la formación para el trabajo con años o series iniciales, permitiría realmente ser una forma de articular el diálogo intercultural y permitiría mejorar el uso de los temas contextualizados, que pueden ser los ejes de la formación para la actuación

en los años superiores de la escolarización, enfatizando en ellos actividades y reflexiones realmente significativos para los miembros de la comunidad.

→ Los temas contextuales no siempre ayudan a reflexionar sobre actividades o respuestas que enfrenten los problemas sociales de las comunidades. Si bien son estos problemas los que han generado la idea de los temas contextualizados, unos se han mostrado más contextualizados que otros, esto nos lleva a pensar autocríticamente, pues no siempre hemos podido o conseguido que los temas contextualizados se transformen en respuestas contextualizadas que enfrenten funcionalmente los problemas, cayendo muchas veces en un estudio discursivo y abstracto que no ayuda a resolver tales problemas.

Para iniciar el diálogo con la propuesta inductiva intercultural hemos desarrollado una estrategia, en construcción, que ha tomado como base la necesidad de estudiar la propuesta y reflexionar críticamente el trabajo del Insikiran. Esto lo hemos iniciado junto a un grupo de profesores del Insikiran y un grupo de estudiantes, faltando ampliar este debate y reflexión autocrítica. Vemos la necesidad de formar equipos que puedan llevar adelante la propuesta, de forma

transdisciplinar e intercultural, lo que se torna en un gran desafío, pues una persona sola no conseguirá llevar este debate, por la complejidad y los esfuerzos que implica.

El trabajo junto a los estudiantes indígenas ha generado una reflexión profunda que comparte esta autocrítica aquí esbozada. La formación del equipo de formadores del Insikiran, dentro de esta propuesta, se inició en 2009, a partir de estancias de investigación y de visitas a las experiencias de México.

La formación de los estudiantes (profesores indígenas), en Roraima, se inicio en julio de 2010, en el marco de los temas contextuales estudiados en el salón de clases. Para esto se organizó una oficina, dirigida por el propio Jorge Gasché, la cual sirvió para explicitar el marco conceptual y filosófico, y ver el potencial de trabajo junto a las escuelas indígenas de Roraima. Luego, hemos desarrollado un programa de investigación y extensión universitaria para debatir las "Propuestas Curriculares" y la "Elaboración de Materiales Educativos" en escuelas indígenas de Roraima. Este programa se desarrolla a partir del subproyecto "Licenciatura Intercultural", coordinado por Fabíola Carvalho y que está inmerso en el Programa Institucional de la UFRR, de Becas de Iniciación a la Docencia PIBID , que cuenta con financiamiento del Ministerio de Educación, a través de la agencia CAPES.

La ejecución de este Programa, que tendrá duración de dos años, a partir de julio de 2010, permitirá realizar una experiencia piloto en 5 escuelas indígenas, pertenecientes al pueblo Makuxi y Wapichana. En estas escuelas contaremos con equipos de profesores becarios, la mayoría alumnos del curso de Licenciatura Intercultural, además del involucramiento directo de los directores de los planteles educacionales y de los supervisores pedagógicos, alumnos ya formados en la Licenciatura Intercultural. Esperamos así, al cabo de dos años, contar con un debate amplio que involucre a toda la escuela, en todos los niveles y modalidades de enseñanza que funcionan en ellas, discutiendo propuestas curriculares de forma amplia e integrada, para discutir los desafíos de la formación escolar en Roraima.

Como el lector puede ver, en Roraima, el trabajo con esta propuesta se está iniciando con buenas perspectivas y envolvimiento efectivo de los actores sociales. Donde la implementación de la propuesta implica estudio, reflexión y diálogo, una vez que no puede ser impuesta como cualquier política educativa del Estado, sino que, por principios filosóficos, debe ser adaptada y surgida desde abajo. Esperamos en un futuro próximo socializar los avances de este debate.

6. ¿Conclusiones? Fortalezas, retos, debilidades, opciones

Seguimos sembrando, tenemos un largo camino por recorrer y mucho trabajo aún para poder hablar de concluir la cosecha y siquiera la siembra, estamos aprendiendo a aprender juntos, de manera colectiva, colaborativa, y, aunque hay algunos frutos, hay todavía más por construir y descubrir, así como retos por alcanzar, errores por replantear, posibilidades por aplicar y derechos por ejercer.

Los retos son distintos en cada país, en cada Estado, en cada comunidad, en cada escuela y en cada maestro o maestra; pero nuestra fortaleza es justo la colectividad y el ejercicio de horizontalidad en cada interaprendizaje. Los laboratorios han sido espacios de retroalimentación y "evaluación", tanto para los diplomados como para el curso de Licenciatura Intercultural.

Nuestros retos:

- Fortalecer la formación filosófica, política y jurídica de los estudiantes del diplomado, egresados e integrantes de la REDIIN, así como de los maestros en formación en la Licenciatura Intercultural. Para esto es importante recuperar los fundamentos jurídicos del Convenio 169 de la OIT y los conocimientos proporcionados por la LEPEPMI, la UPN y la UFRR.

- Cuidar el seguimiento de los trabajos de los maestros indígenas y la presencia horizontal de los acompañantes no indígenas en el trabajo que realizan los maestros en las escuelas y comunidades.

- Acompañar y apoyar las iniciativas de los propios egresados y demás miembros de la REDIIN de manera integral, como un proyecto escolar y comunitario no sólo por grado o grupo de manera aislada.

Nuestra fortalezas:

- El control que ejercen los intermediarios no indígenas sobre determinados recursos y relaciones institucionales se somete, *desde abajo*, a las decisiones colectivas y a los consensos comunitarios.

Los profesores indígenas se identificaron como sujetos históricamente subalternos y sometidos ideológicamente a partir de la escuela monolingüe, monocultural y unificadora. De inicio reconocieron que tenían mucho en común porque son conscientes ante sí mismos y los demás de las *ambivalencias* de que son portadores. Los participantes reconocieron ante los formadores de la UNEM e independientes que, cotidianamente, enfrentan la difícil decisión de asumirse como indígenas o negar serlo, en contextos

sociales caracterizados por el ejercicio de la dominación subjetiva y objetiva.

Los no indígenas aprendimos a coordinar, gestionar, asesorar y participar en este proceso de apropiación, siempre y cuando, como el resto de los participantes: seamos capaces de *ceder* y *obedecer*.

Nuestras tareas, en el contexto del trabajo UNEM/CIESAS/UPN:

- Fortalecer la Red y con ella negociar formatos alternativos y nuevas condiciones de titulación para los estudiantes;
- considerar los laboratorios como un "filtro" para la integración formal de la REDIIN; y
- establecer condiciones específicas en próximas convocatorias.

Para el Insikiran/UFRR:

- Evaluar críticamente su trabajo y buscar una aproximación teórica y metodológica con propuesta indígenas que surjan desde el seno cultural indígena, para poder aproximarse de las demandas y desafíos que las comunidades piensan y proyectan.

De las experiencias de México y Brasil:

- Necesitamos poder mirarnos, aprender unos de los otros, fortalecer nuestras luchas contra la dominación y la exclusión. Ambas experiencias tienen puntos y desafíos comunes, necesitamos aprender a ver en estas otras experiencias, situaciones en las cuales nosotros también nos reflejamos, en donde somos actores y observadores, y en este juego aprendemos a luchar y a mejorar nuestras vidas.

Referencias bibliográficas

Bertely Busquets, María

2009 "Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas". En *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, Vol 2, No. 2. www.ried-ijed.org

2008ª "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En Dietz, Gunther; Mendoza Zuany, Rosa; Téllez Galván, Sergio (Eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas.* Ecuador: Abya Yala.

2008b"Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria". En Alfaro, Santiago; Ansión, Juan; Tubino, Fidel (Eds.), *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Perú: Fondo Editorial PUCP.

2008c "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En Dietz, G.; Mendoza G.; & Téllez, S. (Eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp. 267-302). Quito, Ecuador: Abya Yala.

Bertely, María et ál.

2009 *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la selva lacandona de Chiapas*. México y Perú: CIESAS, Fondo Editorial PUCP.

Bertely, María & UNEM (Coords.)

2007 *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo.* México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS-Papeles de la Casa Chata.

2004 *Tarjetas de Autoaprendizaje para los pueblos mayas.* México: SEP/ UNEM/ OEI/ Santillana.

Carvalho, Fábio Almeida; Fernandez, Maria Luiza & Repetto, Maxim (Orgs.)

2008 *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran/ UFRR*. Boa Vista: Editora da UFRR.

CIEPAC

1999 *Los derechos económicos y sociales en Chiapas: salud y educación* (II/II) San Cristóbal de las Casas-Chiapas: UNACH.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)

2002 *Chiapas: el Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía.* Selva Lacandona-Chiapas: EZLN.

ETSA

1996 "Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora". En Godenzzi Alegre, Juan (Comp.), *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Gallegos, Carmen

2008 "El 'currículum' de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonia peruana". En Gasché, J.; Bertely, M. & Modesta, R. (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala; CIESAS; IIAP.

Gasché, J.

2009 *De hablar de educación intercultural a hacerla*. Exposición Fundación para la cultura del Maestro.

2008a "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché, M. Bertely & R. Modesta (Coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y*

experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Abya-Yala; CIESAS; IIAP.

2008b "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta a donde abarca la interculturalidad?" En Bertely, M.; Gasché, J. & Podestá, R. (Coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador.

2008c *¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo de saberes'?*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Amazónico de Experiencias en Diálogo de Saberes. Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía, 12-14 de noviembre.

2005 *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*. Ponencia. México: CREFAL.

González Apodaca, Erica

2008 *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa/ Casa Juan Pablos.

Grupioni, Luis Donisete Benzi

1995 "Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil". En

A Temática Indígena na Escola. Brasil: MEC-MARI-UNESCO.

Hernández Millán, A.

2007 *EZLN. Revolución para la revolución (1994-2005)*. México: Editorial Popular.

Lassiter, L.E.

2005a *The Chicago Guide to Collaborative Etnography*. Chicago: University Chicago Press.

2005b *Colaborative Ethnography and Public Antropology*. Current Antropology, 46 (1): 83-97. Chicago.

Latapí Sarre, P. et ál.

1998 *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

López, Luis Enrique

2009 "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal". En López, Luis Enrique (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes / PLURAL.

Manrique, L.

1994 *La población indígena mexicana.* México: INEGI, INAH, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

Martínez Cuervo, Jessica

2008 "La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana". En J. Gasché, M. Bertely & R. Modesta (Coords), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala; CIESAS; IIAP.

Melo, Maria Auxiliadora Souza

2000 *Metamorfoses do Saber Macuxi / Wapichana: memória e identidade*. Manaus, AM. Disertación Maestría en Educación. Universidad de Amazonas.

Ramírez, Estela

2006 *La Educación Indígena.* México*:* Programa México Nación Multicultural, UNAM.

Ramos, Alcida Rita

1998 *Indigenism. Ethnic politics in Brazil*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

Rappaport, J

2007 "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración". En *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 42, Colombia.

Repetto, Maxim

2008 "A Educação Escolar Indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio". En Rafael da Silva Oliveira (Org.), *Roraima em Foco. Pesquisas e apontamentos recentes.* Boa Vista: Editora UFRR.

2006 *Diagnóstico da Demanda e da Oferta de Ensino Médio Para os Povos Indígenas Estado de Roraima*. Brasil: MEC-Brasil/UNESCO.

2005 "Derechos indígenas y grandes proyectos de desarrollo: Guri, la línea de transmisión eléctrica Venezuela Brasil". En Roberto Cardoso de Oliveira & Stephen Grant Baines (Org.), *Nacionalidade e Etnicidade em Fronteiras*. Brasil: Editora Universidade de Brasília. Coleção Américas.

2002 "Reivindicaciones por educación indígena en Roraima". En *Revista de la Academia*, N° 7, primavera 2002. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Repetto, Maxim; Fernandes, Maria Luiza; Fonseca, Isabel Maria & Almeida De Carvalho, Fabio

2007 "La propuesta del núcleo Insikirán y el papel de las Ciencias Sociales en la formación de profesores indígenas". En Stella Maris Garcia & Mariana Paladino (Org.), *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Antropofagia.

Souza, Eliandro & Repetto, Maxim (Org.)

2008 *Diagnóstico da Situação dos Indígenas na Cidade de Boa Vista–Roraima.* Boa Vista: Editora UFRR, 2007.

UNEM

2009 "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe". En Bertely, M. (Coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de la Casa Chata / IIAP/ OEI / Ediciones Alcatraz.

Reseña histórica. Desarrollo y desafíos de la educación bilingüe intercultural

Virginia Tacam de Tzul
Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, PACE
Asesora Técnica Regional de Gestión Educativa
en Huehuetenango

Introducción

Muchas veces nos hacemos la pregunta de si la educación es un derecho o un regalo para los pueblos indígenas. Los que hemos bregado en el Sistema Educativo Nacional en los diferentes niveles, áreas y modalidades, con conciencia y con convicción, sabemos que la educación es un derecho de todo ser humano, por lo tanto, los pueblos indígenas tienen el legítimo derecho a su educación formal.

Desde que se implantó el Sistema Educativo Nacional, se ignoraron y se excluyeron los elementos culturales, étnicos y lingüísticos de los pueblos indígenas. La tendencia educativa era con un enfoque monocultural, o sea una sola cultura, la cultura criolla o ladina, monolingüe en un solo idioma, el español; sin embargo, la conformación de la sociedad guatemalteca es plural, toda vez que nuestro país es multicultural, multiétnico y multilingüe.

La educación formal en nuestro país ha sido alienante, excluyente y discriminadora por medio de procesos de castellanización, asimilación, aculturación y transculturación, lo cual ha provocado pérdida de identidad y desmotivación por parte de los pueblos indígenas. En consecuencia, la escuela se ha convertido en un instrumento alienante, excluyente y discriminador hacia los pueblos indígenas.

En las décadas de 1980 y 1990, se hicieron los primeros intentos de superar las incongruencias del sistema educativo hacia lo multicultural y lo multilingüe de los guatemaltecos introduciendo elementos básicos, tales como:

- Reconocimiento y desarrollo del idioma materno de los estudiantes.
- Conocimiento de las culturas.
- Estudio de la conformación multicultural y multilingüe del país.
- Nombramiento de docentes bilingües en los niveles de preprimaria y primaria.
- Diseño y desarrollo de textos y materiales educativos en algunos idiomas mayas.
- Participación de madres y padres de familia.

1. Reseña histórica

- En 1964, se planifica y se desarrolla el primer "Seminario sobre problemas de la educación rural guatemalteca". La plataforma de este seminario es muy importante porque generó las bases para la creación de la Dirección de Desarrollo Socioeducativo Rural, la cual formula el Programa de Castellanización.

- En 1966, se prepara a los primeros sesenta instructores e instructoras bilingües para alfabetizar a la población adulta, atender a los niños y a las niñas en el nivel preprimario, aplicar la metodología de castellanización y desarrollar la proyección social en las comunidades educativas.

- En 1969, continua el Programa de Castellanización con una nueva figura y se nombran a promotoras y promotores educativos bilingües con las mismas funciones de los instructores bilingües.

- En 1980, se crea el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, adscrito a la Dirección Socioeducativa Rural, dependencia del Ministerio de Educación. El proyecto piloto se desarrolló en 40 escuelas en las comunidades mayas, así: 10 escuelas en el área *K'iche'*; 10 escuelas en el área *Mam*; 10 escuelas en el área *Kaqchikel* y 10 escuelas en el área *Q'eqchi'* . El propósito original de este

Proyecto era facilitar el acceso de niños y niñas indígenas a la escuela con el objetivo de sustituir los programas de castellanización y utilizar el idioma materno indígena únicamente como medio para aprender el castellano y abandonar el idioma materno. Entre los años de 1980 al 1984 se profesionalizan a promotoras y promotores educativos bilingües, quienes reciben el título de maestros de educación bilingüe para el nivel preprimario y primario.

- En 1984, se diseña y se crea el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural con atención al aprendizaje desde el idioma y la cultura materna, y un segundo idioma y cultura. Así mismo, se instala el Subsistema de Supervisión de Educación Bilingüe, cuyo objetivo era monitorear y acompañar la administración técnica de la EBI en las aulas y escuelas bilingües, y facilitar la formación de los docentes.

- En 1995, colateralmente a la firma de los Acuerdos de Paz, en particular el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, se unifican esfuerzos, incidencias y negociaciones de profesionales indígenas y no indígenas frente al Estado, hasta lograr la institucionalización de la educación bilingüe intercultural en el Ministerio de Educación, creando para ello, a través del Acuerdo Ministerial 726-95, la Dirección General

de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI. Esta Dirección tenía como objetivo prioritario: "Desarrollar en los niños y las niñas mayas, ladinos, xincas y garífunas un bilingüismo equilibrado y eficiente para una educación bilingüe intercultural que propicie el desarrollo de las potencialidades cognitivas de la persona humana y el descubrimiento de su vocación material, intelectual y espiritual, e impulse su participación dinámica, creativa, reflexiva con pensamiento crítico y leal".

- En 1996, se crearon, en quince departamentos con cobertura indígena, las Jefaturas Departamentales de Educación Bilingüe Intercultural supeditadas a las Direcciones Departamentales de Educación, según Acuerdo Ministerial 165-96, que en su Artículo No 9 dice: "EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. Las Unidades Departamentales de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural deben incorporarse a la estructura organizativa de las Direcciones Departamentales de Educación que corresponda, según su ubicación geográfica".

- En 2000, se presentan los resultados de los compromiso adquiridos en los diálogos y consensos llevados a cabo en relación al impulso operativo de la Reforma Educativa en nuestro país. Se crean las escuelas normales bilingües interculturales y las escuelas normales interculturales a nivel

nacional, para la formación del docente bilingüe intercultural.

- En 2003, se intensifican los esfuerzos, incidencias y negociaciones de los profesionales indígenas y no indígenas de la DIGEBI y otras instituciones afines al desarrollo institucional de la educación para los pueblos indígenas hasta lograr la creación del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, según el Acuerdo Gubernativo No. 526-2003. Entre las responsabilidades y funciones de este Viceministerio están:

  - Velar por el desarrollo integral de la persona humana y de los pueblos indígenas guatemaltecos.
  - Establecer las directrices y bases para que el ministerio preste y organice los servicios educativos con pertinencia lingüística y cultural.
  - Impulsar la enseñanza bilingüe intercultural.
  - Promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas con base en sus idiomas y culturas propias.

- Contribuir al desarrollo integral de los pueblos indígenas a través de la educación bilingüe intercultural.
- Impulsar el estudio, conocimiento y desarrollo de las culturas e idiomas indígenas.
- Velar por la aplicación de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas.
- Promover la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros para fortalecer la comunicación mundial.

- En 2004, con base en los derechos fundamentales del ser humano y por ende en el derecho a la educación de la población indígena, se desarrollan una serie de disposiciones legales e iniciativas de interés para la población indígena y no indígena, emitidas por los órganos del Estado, para erradicar y superar la discriminación y exclusión para la atención de las necesidades educativas de los pueblos indígenas. Dentro de estas disposiciones está el Acuerdo Gubernativo No. 22-2004, "Generalización de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural del Sistema Educativo Nacional", el cual está estancado en el Congreso Nacional de la Nación.

Parte del reconocimiento al compromiso de los docentes en desarrollar los contenidos y los procesos metodológicos de la educación bilingüe en las aulas de los niveles de preprimaria y primaria, se implementa el bono por bilingüismo, según Acuerdo Gubernativo No. 22-2004 y su reforma, y el Acuerdo Ministerial No. 1449-2007.

- En 2008 con proyección al 2012, se diseña y se intenta implementar desde el Ministerio de Educación ocho políticas educativas. Estas ocho políticas de dividen en cinco generales: calidad, cobertura, equidad, fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural y modelo de gestión; y tres políticas transversales: aumento de la inversión, descentralización educativa y fortalecimiento institucional.

En el marco de la política del fortalecimiento institucional se reestructuran las direcciones departamentales de educación, DIDEDUC. También se nivela la institucionalidad de la EBI, creando la Subdirección Técnica Pedagógica de Educación Bilingüe Intercultural en las Direcciones Departamentales de Educación con cobertura de población indigena, según el Acuerdo Ministerial No. 1291-2008. La funcionalidad de esta Subdirección está contemplada en los artículos 7 y 8, que dicen: "Artículo 7. **Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural**. Las Direcciones Departamentales de

Educación tienen la obligación de velar porque se cumpla el carácter intercultural de la educación y que en las escuelas establecidas, en zonas de predominante población indígena, la enseñanza se imparta preferentemente en forma bilingüe, escuelas para las cuales esta modalidad será preeminente. El desarrollo de las acciones técnico-pedagógicas específicas de educación bilingüe intercultural en cada departamento será responsabilidad de la Dirección Departamental de Educación, por medio de la Subdirección Técnico-pedagógica Bilingüe Intercultural, el Departamento Técnico-pedagógico Bilingüe Intercultural o la dependencia que corresponda conforme su organización interna. Artículo 8. **Responsabilidad de las Direcciones Departamentales de Educación en el desarrollo efectivo de la educación bilingüe intercultural**. De acuerdo con la normativa vigente, los miembros del cuerpo directivo y demás personal de las Direcciones Departamentales de Educación tienen la responsabilidad de promover el desarrollo efectivo de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo del Departamento, de acuerdo con los indicadores respectivos. El Despacho Superior del Ministerio de Educación, por medio del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, velará, acompañará y apoyará el cumplimiento de esta disposición.

- En 2008 con proyección al 2012, dentro del marco de las estrategias para desarrollar la política "Fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural", el Ministerio de Educación, a través del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, inició un proceso participativo de definición del Modelo de Educación Bilingüe e Intercultural, en base a experiencias y vivencias. Esta actividad contó con la participación de los principales actores y representantes de los pueblos de Guatemala: padres, madres de familia, comunitarios, estudiantes, docentes, autoridades educativas, organizaciones indígenas, autoridades locales, gubernamentales, instituciones y organismos nacionales e internacionales.

  El propósito fue la formulación de un marco teórico, conceptual y metodológico sobre la educación bilingüe intercultural que sirva de base para las acciones de planificación, ejecución, evaluación y prestación del servicio educativo, según las necesidades y demandas educativas que respondan a la realidad objetiva de las pueblos. Además, apoyar al docente y al estudiante para que aporten sus propios conocimientos y reflexiones sobre el empoderamiento y abordaje de la cultura y el idioma. No está demás identificar la participación de los padres y las madres de familia, quienes se consideran garantes de la pertinencia cultural de la educación y el reconocimiento del

papel de la educación bilingüe intercultural como una herramienta para superar la marginación, discriminación, exclusión y el racismo, y promover la participación activa de los pueblos indígenas y el goce de sus derechos.

2. Desarrollo

a. Formación y actualización docente

Para potencializar la formación de docentes bilingües, se han desarrollado distintos programas y proyectos, en respuesta a las expectativas y necesidades de la población escolar indígena. En relación a la formación, se han llevado a cabo varias actividades como talleres, capacitaciones y diplomados. Entre lo más relevante está la creación de carreras para la formación de los maestros bilingües en los niveles de preprimaria y primaria, a través de las escuelas normales bilingües interculturales.

- En 1980, se profesionalizan los promotores educativos bilingües, para lograr ascenderlos al nivel de docentes bilingües.
- En 1991, se autoriza la primera carrera de formación de maestros y maestras de preprimaria bilingüe *K'iche'*-español en la Escuela Normal Rural No 2 de Occidente, en el departamento de Totonicapán.

- En 1992, se autoriza la segunda carrera de formación de maestros y maestras de preprimaria bilingüe *Q'eqchi'*-español, en Cobán.

- En 1998, se formula y ejecuta el "Proyecto nacional de formación de docentes bilingües interculturales para el nivel superior". Su objetivo era formar los docentes en las áreas de Gerencia, Currículum y Lingüística, acreditadas por la Universidad Rafael Landívar, en tres sedes: Cobán, Guatemala y Quetzaltenango.

- En 2000, se crean las escuelas normales bilingües interculturales para formar a maestros y maestras del nivel preprimario y primario bilingües interculturales.

- En 2002, se crean, con el apoyo del Programa PROASE, carreras a nivel superior en la Universidad Rafael Landívar como el profesorado, la licenciatura y maestrías en EBI, en los campus de la Ciudad Capital, Quetzaltenango, Cobán y Huehuetenango.

- En 2007, se crea la carrera de Profesorado en EBI por PROEIMCA en la Universidad de San Carlos, en tres sedes: San Marcos, Chimaltenango y Guatemala.

- En los años 1990 al 2010, varias organizaciones y programas han contribuido a la capacitación

y formación de maestros y técnicos bilingües, como:

- Programa de Educación Maya Bilingüe Intercultural, PEMBI-GTZ.
- Programa Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural, PAEBI-USAI.
- Programa Educación Maya Bilingüe, PROEMBI. Finlandia. Programa Apoyo a la Calidad Educativa, PACE-GTZ.
- Otras iniciativas de organizaciones, fundaciones y asociaciones como la Fundación Rigoberta Menchú, PRODESSA, Fundación Kaqchikel, Proyecto Lingüístico Santa María.

b. Materiales educativos bilingües

En la creación de materiales educativas bilingües que refuerzan y apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y de las niñas indígenas, y como apoyo al docente bilingüe en los diferentes niveles, grados y modalidades, han sobresalido diversas iniciativas y experiencias.

Se han producido carteles, cartillas, materiales lúdicos y, muy específicamente, el diseño de los textos como característica fundamental de la DIGEBI, para

su implementación se contrataron a consultores en los idiomas indígenas. En la producción de los textos en los idiomas mayas se hace uso del alfabeto unificado regido por la Academia de la Lenguas Mayas de Guatemala.

- **Textos para niños de preprimaria**

  La atención de la preprimaria ha sido sostenible. Desde el año 2003 se han distribuido los módulos de la serie "Dame la Mano", en los idiomas mayas: *Achi, Akateko, Awakateko, Chuj, Ixil, Popti', Poqomchi', Q'anjob'al, Q'eqchi', Tz'utujil, K'iche', Mam* y *Kaqchikel*. Estos mismos documentos se distribuyeron también, al inicio del año 2009, en los idiomas *Ch'orti'* y garífuna. Lo que hace un total de 15 idiomas que han sido atendidos para el nivel preprimario.

  En el año 2004 se entregaron textos para diferentes modalidades de escuelas como: multigrado, escuelas por grados, así como textos para el fortalecimiento de la lectoescritura en los idiomas mayas para docentes bilingües y textos para la formación continua para los docentes bilingües.

- **Textos publicados en idiomas indígenas de acuerdo al grado y al idioma indígena de la región**

De acuerdo a los informes y memorias de las acciones realizadas por el personal de DIGEBI en materia de elaboración de textos, en el siguiente cuadro se presenta el número de niñas y niños atendidos con textos escolares de acuerdo al grado, entre los años 2005 al 2009:

No.	IDIOMA	PREPRIMARIA	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
1	*Achi*	1 413	5 000	3 000	2 135	
2	*Akateko*	1 269	1 500	1 500	1 330	
3	*Awakateko*	271	1 000	1 000	760	
4	*Chuj*	1 233	3 300	2 500		
5	*Ch'orti'*	1 790	2 290			
6	*Ixil*	2 738	6 000	3 500	1 256	
7	*Popti'*	1 750	2 500	2 000	5 895	
8	*Poqomchi'*	2 314	3 500	2 000	9 831	
9	*Q'anjob'al*	4 865	7 500	6 000	3 707	
10	*Q'eqchi'*	9 640	22 722	13 994	14 034	33 555
11	*Tz'utujil*	1 300	2 000	1 500		
12	*K'iche'*	17 918	25 594	18 395	19 900	45 826
13	*Mam*	12 863	20 012	13 603	13 687	37 901
14	*Kaqchikel*	9 626	12 393	9 624	6 910	30 128
15	*Garífuna*	1 000	1 000			

Fuente: Datos tomados de informe de DIGEBI.

- **Textos para docentes bilingües**

Para garantizar el correcto uso de los textos y el apropiado uso pedagógico del idioma en las aulas bilingües, se prepararon, entre gramáticas pedagógicas y de neologismos en varios idiomas mayas, documentos de apoyo para los maestros. En el siguiente cuadro se

presentan el número de estos textos entregados a los docentes:

No.	Nombre del libro	Cantidad
1	Gramática pedagógica *K'iche'*	1 000
2	Gramática pedagógica *Poqomam*	1 000
3	Gramática pedagógica *Mam*	1 000
4	Gramática pedagógica *Q'anjob'al*	1 000
5	Gramática pedagógica *Q'eqchi'*	1 000
6	Gramática pedagógica *Achi*	1 000
7	Gramática pedagógica *Kaqchikel*	1 000
8	Noeologismo *Akateko*	3 000
9	Noeologismo *Ixil*	3 000
10	Noeologismo *K'iche'*	10 000
11	Noeologismo *Kaqchikel*	10 000
12	Noeologismo *Mam*	10 000
13	Noeologismo *Popti'*	3 000
14	Noeologismo *Poqomchi'*	3 000
15	Noeologismo *Q'eqchi'*	10 000
16	Noeologismo *Q'anjob'al*	4 000
17	Noeologismo *Tz'utujil*	4 000

Fuente: información de DIGEBI.

c. Sistema de acompañamiento técnico y pedagógico de la EBI

Se valoran las diferentes experiencias de los sistemas de supervisión, monitoreo y técnica pedagógica desarrollados en nuestro país para el mejoramiento de la calidad educativa; sin embargo se ha descuidado el verdadero sentido de acompañar a los docentes desde sus conocimientos, experiencias y vivencias. También

se han realizado una serie de talleres, capacitaciones y diplomados desde el Ministerio de Educación a través de las Direcciones Generales, así también programas y proyectos de diferentes instancias, pero ha sido difícil darle el acompañamiento, la observancia y el seguimiento para el cumplimiento operativo en el aula.

En 2004, la Dirección General de Educacion Bilingüe inició los procesos del Sistema de Acompañamiento Técnico en el Aula, desde la perspectiva de la asistencia técnica y pedagógica en la formación y preparación de los orientadores técnicos bilingües interculturales, para la orientación y acompañamiento en los procesos de desarrollo de los aprendizajes de los niños y de las niñas indígenas.

La implementación de este sistema de acompañamiento a nivel del aula bilingüe se desarrolla en tres momentos: observancia, intervención pedagógica y retroalimentación. Este sistema se organiza en cuatro componentes cada uno, con sus indicadores: a) la organización en el aula; b) uso metodológico en el aula; c) desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños y de las niñas; y d) recursos de aprendizaje.

Los indicadores que se plantean en el marco de este proceso son ocho, los cuales son observables y medibles, siendo:

a) Uso de la L1 y L2 en forma oral.

b) Lectura desarrollada en L1 y L2.

c) Escritura desarrollada en L1 Y L2.

d) Uso del pensamiento lógico matemático maya y arábigo.

e) Estudio de la ciencia, la sabiduría y la tecnología indígena.

f) Uso de materiales educativos en el aula.

g) Aplicación de la metodología de educacion bilingüe intercultural en el aula.

h) Vivencia de la multiculturalidad e interculturalidad.

3. Desafíos de la educación bilingüe intercultural

- Convertir la educación bilingüe intercultural en política de Estado, para que tanto legisladores como funcionarios del Poder Ejecutivo asuman el compromiso de viabilizar esta modalidad educativa con la aprobación de leyes, la adecuada y efectiva asignación de recursos financieros, el nombramiento responsable y acertado de autoridades técnicas y administrativas, así como en el proceso de nombramiento de docentes bilingües.

- Impulsar un modelo de gestión propio de la educación bilingüe intercultural, con la participación amplia y decisiva de las familias y las comunidades, y con el papel protagónico de los líderes comunitarios y las autoridades locales.

- Viabilizar una base social conformada por las organizaciones de padres y madres de familia, de líderes comunitarios y de la sociedad civil organizada para que exijan el cumplimiento real de la educación bilingüe intercultural y la defiendan como su propia necesidad sentida.

- Exigir al Poder Legislativo que aprueben y ratifiquen leyes para hacer efectiva y fortalezcan institucionalmente la educación multilingüe e intercultural.

- Incidir en el Poder Ejecutivo para el cumplimiento de procesos transparentes e idóneos en los nombramientos para los cargos de ministro de educación, viceministros, directores generales, directores departamentales de educación, coordinadores técnico-administrativos, supervisores técnicos de educación, coordinadores técnico-pedagógicos, orientadores técnicos, directores de escuelas normales y escuelas primarias; para que atiendan con precisión los contextos culturales, étnicos y lingüísticos a nivel nacional.

- Incrementar el número de docentes bilingües interculturales para ampliar la cobertura en los niveles de preprimaria, primaria y básicos, para cubrir las necesidades de atención de la población escolar indígena.

- Concretizar el Currículo Nacional Base a nivel local, de acuerdo con las concepciones de las comunidades educativas en los componentes históricos, filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, lingüísticos, culturales, políticos y sociales.

- Impulsar la educación bilingüe intercultural y la educación intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo del país.

- Legalizar el Sistema de Acompañamiento Pedagógico en el aula bilingüe, para apoyar las experiencias, vivencias y conocimientos de los docentes en el mejoramiento de los procesos educativos hacia la población escolar indígena.

- Implementar y garantizar el presupuesto financiero para el desarrollo de la EBI, aplicando datos estadísticos de las poblaciones coexistentes en nuestro país.

- Implementar un sistema educativo con visión plural y compartida, en respuesta a las demandas y necesidades de los pueblos que coexisten en nuestro país.

- Ejecutar el Modelo de Educación Bilingüe Intercultural en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Epistemología e investigación indígena desde lo propio

Libio Palechor Arévalo
Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAIIN
Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, Colombia

A manera de presentación

Sobre el tema del conocimiento se ha escrito mucho y sobre todo discutido las diversas corrientes y líneas de investigación, teniendo en cuenta ésta como el instrumento para construir dicho conocimiento. Desafortunadamente, para el mundo indígena, en los postulados existentes, dejan de lado nuestras propias formas de investigación, nuestras propias formas de construir el conocimiento.

Todo esto responde al hecho de que en un proceso de imposición cultural, el conocimiento y la investigación se han reducido a lo que plantea Occidente, limitándose a lo que llaman el conocimiento científico y como instrumento válido para su construcción, el método científico. Nada de lo que esté por fuera del método es ciencia, entonces, nuestro conocimiento no es reconocido como ciencia y nuestros procedimientos de investigación los reducen a lo que han dado en llamar empirismo.

Una pregunta interesante en este caso sería, ¿por qué la sabiduría de nuestros antepasados en términos de astronomía, medicina, agricultura, arquitectura y matemáticas no son ciencia? Por qué no es ciencia si, sólo para dar algunos ejemplos, el calendario maya se considera de los más perfectos, si los franceses se equivocaron en la determinación del centro del mundo, para luego reconocer, que el sitio preciso es donde los pueblos indígenas lo señalaron siempre. Entonces, ¿qué es ciencia?

En un contexto de racismo no se puede reconocer el conocimiento indígena como ciencia, y eso que al menos hay un mínimo reconocimiento de la existencia del conocimiento en las culturas indígenas.

En este sentido, y haciendo un análisis básico de las características del conocimiento tanto de Occidente como del indígena, podemos afirmar que estas formas de conocimiento y sus métodos riñen sustancialmente. Esa es una de las razones políticas, entre otras, para insistir en desconocer lo indígena, pues no interesa que surjan otras propuestas que no estén acordes con los intereses de las clases dominantes y, sobre todo, con los modelos económicos en la actualidad: el neoliberalismo y la globalización.

Para el propósito de este escrito, me parece importante, al menos, dejar claras las diferencias entre estas formas del conocimiento, para luego hacer algunos apuntes sobre mi posición frente a los procesos de investigación.

Hablaré primero de las características del conocimiento denominado aquí conocimiento indígena propio y, luego, abordaré las características desde el conocimiento de Occidente, para a partir de este paralelo, ver con más claridad las diferencias.

1. Conocimiento indígena / conocimiento desde Occidente

Construcción colectiva / construcción desde lo individual

Como es de conocimiento general, en los pueblos indígenas no hay investigadores especializados, todos los miembros de la comunidad son investigadores, todos producen conocimiento, lo validan, lo mantienen y, también, lo reproducen como colectividad. En este proceso, cada miembro de la comunidad aporta desde el rol que ha asumido y desde su experiencia de vida. Esta característica de construcción colectiva es lo que hace que la propiedad también sea colectiva, no existe el conocimiento como propiedad privada.

Mientras en el mundo indígena, el conocimiento es colectivo, en Occidente, la construcción es desde lo individual. Como el fin es individual, quien investiga y produce conocimiento lo hace como individuo que no tiene la necesidad de establecer diálogo con los conocimientos de otros, sino en solitario, poco le interesa, entonces, la comunidad o la sociedad que está a su alrededor.

Beneficio colectivo / beneficio particular

En tanto es de propiedad colectiva, el beneficio de este conocimiento es para la comunidad, en tanto, la construcción y comprensión que éste implica y genera procesos de mejoramiento de la calidad de vida del colectivo. Por supuesto, la construcción colectiva y el hecho de que todos la conozcan, garantiza que todos se beneficien.

Desde Occidente, el beneficio es particular. El primer beneficiario es el dueño del conocimiento y ponerlo al servicio del otro, implica una contraprestación, por esa razón, la socialización de este conocimiento es fragmentada e incompleta, sólo es posible adquirirlo por quien da la contraprestación.

Conocimiento inalienable / conocimiento como mercancía

El conocimiento indígena no responde ni depende de intereses distintos a los del servicio a la

comunidad y está a disposición de ésta sin ningún tipo de condicionamiento ni contraprestación. Dicho de otra manera, el conocimiento indígena propio no es negociable, es por esa razón que los médicos tradicionales no piden contraprestación por su servicio, ya sea a una persona o a la comunidad, en estos casos, lo que se aplica es el principio de reciprocidad. Se puede decir sin lugar a equivocarnos, que nuestro conocimiento no es mercancía, no es objeto de cambio. Desafortunadamente, por la influencia del modelo capitalista se presentan algunos casos donde se cobra por la utilización del conocimiento, situación que empieza a colocar, entonces, nuestro conocimiento en el mercado.

Mientras el conocimiento indígena no es objeto negociable, en Occidente en tanto es individual y requiere una contraprestación, se convierte en objeto de cambio y se pone en el mercado, en consecuencia se constituye en mercancía. Esta característica hace que sólo acceda a él quien pueda pagar su precio y de esa manera el fin último del conocimiento es el capital. Por eso, en la mayoría de los casos, se contrata a personas para que hagan investigación y la autoría será de quién paga, de allí que en Occidente se hable de la propiedad del conocimiento. Si en el mundo indígena se tratara de establecer la propiedad, esta sería de la colectividad, del pueblo a quien pertenece.

Conocimiento integral / conocimiento sectorizado

El principio y fin del conocimiento indígena es la integralidad, en tanto está relacionado con distintos y fundamentales aspectos de la existencia de la comunidad en armonía con la naturaleza, por no decir que con todos. La vida en el mundo indígena la concebimos integral y el conocimiento corre la misma suerte, es decir, en ningún momento se construye y se aplica por partes. Retomando el ejemplo del médico tradicional, él no asume el tratamiento solamente a la persona que supuestamente está "enferma", sino que trata a toda la familia con la que convive, a la comunidad a la que pertenece, y lo hace en contacto permanente con la naturaleza y en una relación constante con la espiritualidad. Dicho de otra manera, nuestro médico, no trata únicamente la parte física o fisiológica de la persona, sino que también trata la parte espiritual, todo esto en un contexto de relación con la familia, la comunidad y la naturaleza, en un proceso de armonización.

De la misma manera pasa con la aplicación de la justicia, no sólo se trata del castigo respecto a la víctima, sino sobre el daño que hace a su familia, a la comunidad y a la naturaleza misma; es por eso que la justicia no la aplica solamente la autoridad tradicional, sino también la comunidad y los guías espirituales. Nótese que en la medida que el conocimiento es integral, su aplicación y los tratamientos también son integrales.

Tal vez, por la búsqueda permanente de la especialización en determinadas áreas, surgen diversas disciplinas y de esa manera el conocimiento en Occidente es sectorizado. Se investiga y se produce por sectores: salud, educación, economía, agricultura, etc., generando así una parcelación del conocimiento, parcelando también la realidad o, dicho de otra manera, confundiendo la realidad. Esta sectorización hace que la solución de problemas a partir del conocimiento en Occidente se desarticule y se aborde por partes, perdiéndose así la integralidad de la vida como característica humana.

No es perjudicial / es lesivo y manipulado

El conocimiento indígena se construye siempre pensando en la vida, tanto individual como colectiva, su objetivo es el mantenimiento del equilibrio y la armonía en las relaciones entre los seres humanos como individuos, entre los seres humanos y la comunidad, y de estos con la naturaleza. No está hecho para causar daño en ningún momento.

El hecho de que el conocimiento desde Occidente sea mercancía y que su fin último sea el capital, lo convierte en lesivo y se convierte en objeto de manipulación. No importa la calidad del conocimiento, del producto o del beneficio, sino el capital que produzca y, por eso, no importa el daño que cause. Esa es una de las razones para que la vida, tanto

individual como colectiva, en el mundo entero esté amenazada, que hayamos llegado incluso a procesos de involución, la contaminación, la deforestación, la falta de oxígeno, la falta de agua, el riesgo de desaparecer el ser humano por la destrucción indiscriminada de la naturaleza. Por eso mismo, en su momento, el conocimiento en Occidente es manipulado, para no dejar que se conozca el daño que producen muchas invenciones.

2. Procesos a reconstruir

Teniendo en cuenta las características del conocimiento de Occidente y, de alguna manera, los efectos que ha causado en el proceso educativo, en términos de invisibilizar otras posibilidades de construirlo, no permitiendo que desde otras perspectivas se pueda hacer del conocimiento algo más beneficioso para la humanidad, más humano. Por eso, se hace necesario replantear las maneras de hacer investigación y, para el caso, trataré de recrear algunos elementos desde nuestra práctica indígena, no sin antes mirar algunos efectos del conocimiento de Occidente, en los distintos aspectos de la vida.

Económicamente, el interés es la producción de capital y como tal se monopoliza el conocimiento, para poder venderlo al mejor postor y hacer de él el mejor negocio. Condiciona el beneficio que pueda prestar a la humanidad al hecho de si lo puede comprar o no.

Socialmente, el conocimiento es un componente elitista y tenerlo da estatus social y no acceder a él, margina. Esto ha traído como consecuencia que se disminuya la calidad educativa y profesional, pues se pone por encima de la profesionalidad, la titularidad de las personas, es por eso que existen categorías supuestamente por la cantidad del conocimiento. Es decir, se considera que tiene más conocimiento la persona que tiene un título más elevado. Tener el mejor título da un mejor estatus en la sociedad y aunque parezca exagerado, por esta razón se venden incluso los títulos, independientemente de los conocimientos. Para el conocimiento indígena no importa la titularidad. Lo mismo ocurre con el proceso de investigación, por la forma como se ha concebido el proceso investigativo y sobre todo por la mitificación del mismo, se hacen y escriben procesos de investigación para ganar prestigio, para acceder al título, sin importar la calidad de la investigación y menos de los resultados. En algún momento, inclusive, investigar sobre indígenas da prestigio, da estatus, se pone de moda y entonces todos quieren investigar a los "indios", desafortunadamente, por las condiciones en que se hace, eso no sólo no ha servido a nuestros pueblos sino que ha causado problemas, por ejemplo, cuando distorsionan la realidad.

Políticamente, quien tiene el conocimiento tiene poder y trata siempre de mantener el control sobre el mismo. Esta es una práctica propia del capitalismo y del modelo de Estado que tenemos en el

mundo. El poder que genera el tener el conocimiento se da en distintos niveles, social, político, económico y académico, entre otros. Esto ha generado un gran problema para la humanidad, pues el conocimiento se pone al servicio de quien tiene el poder. Un ejemplo de esto es cómo el conocimiento ha estado al servicio de la guerra, al servicio de la carrera armamentista, esto es una prueba de cómo el conocimiento desde Occidente se puede manipular tanto para tener poder, como para causar daño.

Culturalmente, para nuestro caso, el conocimiento impuesto ha sido un mecanismo de aculturación y en consecuencia está terminando con nuestros elementos culturales (educación, lengua, medicina, etc.), además de folclorizar el tema de lo indígena. Una de las razones de este daño cultural es el desconocimiento e invisibilización que se ha hecho del conocimiento indígena. De hecho, esto viene ligado a procesos políticos y sociales que bajo diversas estrategias, entre ellas el racismo, tienen como objetivo el reduccionismo y la liquidación de lo indígena, amenazando con su desaparición como pueblos.

Académicamente, ¿el proceso investigativo está al servicio de quién? ¿Quién define el modelo? ¿Intelectuales, sabios o profesionales titulados? Este es un tema complejo pero interesante, y es el que voy a tratar de relacionar más en detalle en la siguiente parte de este escrito.

De todas maneras, se hace necesario que, desde nuestras estructuras indígenas, pongamos todo el empeño en mejorar las condiciones de diferencia, de la distancia entre estos dos conocimientos y aportar desde lo nuestro a un conocimiento más equitativo, más justo y, sobre todo, más humano, que garantice la vida de nuestros pueblos y de la humanidad. En este sentido, es básico tener en cuenta la recuperación y fortalecimiento de lógicas propias de producción de conocimiento, la reconstrucción de procesos fundamentales para la pervivencia de los pueblos, condición fundamental para el desarrollo y la práctica de la interculturalidad.

Conocimiento indígena	Conocimiento convencional
Construcción colectiva	Construcción desde lo individual
Beneficio colectivo	Beneficio particular
Conocimiento inalienable	Es mercancía
Conocimiento integral	Sectorizado
No es perjudicial	Lesivo - manipulador

3. Dimensión política y social de la investigación

La investigación como acción política se sustenta en la idea de lo educativo como un campo de disputa por el poder: el poder de definir y delimitar aquello que se considera conocimiento, sobre qué realidad investigar y a partir de qué enfoques metodológicos se investiga. Nuestro enfoque político en términos de la educación riñe, desde el mismo concepto, con una concepción y proceso educativo que se deriva del pensamiento de tradición occidental y, específicamente, de la tradición francesa. Esta concepción y pensamiento desconocen la sabiduría de los indígenas como personas, como sujetos conscientes y sabedores de la realidad que nos rodea. Este proceso educativo se da entre dos actores, por un lado, el profesor que es el que sabe mucho y, por otro lado, los alumnos, unos personajes que no saben nada y, por lo tanto, hay que enseñarles muchísimo, hay que enseñarles todo. En síntesis, un genio que sabe todo y unos personajes que no saben nada; por eso es que les dicen alumnos, que proviene de "a", sin; "lúminus", luz: sin luz, que no ha sido iluminado, por lo tanto, que no saben nada.

Esta forma de concebir el proceso educativo no es válida para el mundo indígena porque, como lo han apuntado muchos, en mayor o menor grado todos sabemos, somos portadores de conocimientos, es decir, nadie llega a la escuela sin conocimientos.

En este sentido, me atrevería a afirmar que cuando uno llega a la escuela tradicional ni siquiera se cumple el aprendizaje, sino que se desaprende todo lo nos enseñaron y nos apropiamos en nuestra comunidad, a través de los procesos de socialización o, mejor aún, de educación propia, que se da en el espacio familiar y comunitario, siempre en relación e interacción con la naturaleza. Es decir, es en la escuela tradicional en donde se borra todo este legado de sabiduría.

Por eso es que desde nuestros pueblos, partimos del presupuesto de que entramos como indígenas a la escuela o a la universidad y salimos como no indígenas. Antes de llegar a la escuela o a la universidad, traemos de nuestra familia y de nuestra comunidad un gran legado de conocimiento, pensamiento, identidad y una forma de ver el mundo, pero en el transcurso de estar en estas instituciones, de manera estratégica e impositiva, nos hacen perder todos aquellos conocimientos con los que veníamos y nos entregan otros conocimientos, otros pensamiento, que cambian nuestra identidad y nuestra forma de ver el mundo, cambian lo indígena por lo occidental.

Entonces, tendríamos que, en principio, hacer la distinción entre nuestra concepción del proceso educativo como proceso de investigación y como proceso político, y la concepción que está presente en la forma occidental y hegemónica de concebir la educación. No es raro encontrar hoy en día, en las

aulas de las universidades, algunos que se llaman maestros, portando cuadernos o fichas con teorías y conceptos que han trabajado al pie de la letra y de la misma manera que desde hace muchísimos años, como si no hubiera pasado nada en el mundo, como si nada, ni siquiera el conocimiento, se transformara. Recurrimos, todavía, a textos de hace muchísimos años y, además, el maestro no es creativo, simplemente se limita a parafrasear lo que los grandes autores y pensadores han escrito, claro está, grandes desde una clara perspectiva eurocéntrica. Entonces, vale la pena preguntarse: ¿el maestro no es capaz de decir nada propio?, ¿el investigador no es capaz de decir nada propio? Yo considero que eso sí es posible.

La educación pensada desde esa lógica eurocéntrica y occidental tiene una intención específica. Como saben, cuando en lo que llamamos Estado aparece un modo de producción esclavista, la educación sirvió, en ese entonces, para mantener ese modo de producción, para alimentar y reproducir ese modo de producción. Cuando cambiamos al feudalismo, la educación cambió, ¿para qué?, para mantener ese nuevo modo, para replicar ese nuevo modo y, sucesivamente, cuando llegamos al capitalismo, ¿qué se hace?, educar mano de obra. Por lo tanto la educación no es desinteresada, ni neutra ni apolítica, todo lo contrario.

Por eso a mí me produce cierta ironía cuando muchos maestros salen a marchar y a protestar, y dicen: "no al neoliberalismo", "no a la globalización", cuando son ellos los portadores del neoliberalismo, ellos son los que están replicando ese modelo, claro está, no por voluntad propia sino porque el modelo educativo está hecho para eso. Entonces, tenemos que pensar qué función va a cumplir el proceso educativo para los pueblos indígenas y es allí donde debemos preguntarnos si esa educación impuesta, con la cual hemos vivido por tantos siglos, es válida para lo que pretendemos como pueblos o hay que repensarla, resignificarla, transformarla.

En el caso de nuestra experiencia, la hemos replanteado porque asumimos que ese modelo no nos sirve y, además, siendo consecuentes con el principio de que la educación es un instrumento político y, por lo tanto, un instrumento de poder, nosotros tenemos que utilizar ese proceso educativo para nuestros intereses. Es por esto que en nuestro país, Colombia y sé que en la mayoría de países ocurre lo mismo , cualquier propuesta que venga desde el movimiento indígena la miran con mucha prevención, porque lo que está haciendo es visibilizando que el modelo convencional no sirve, lo cuestiona y lo confronta al construir otros modelos de acuerdo a lo que pretenden como pueblos indígenas u otros grupos, porque el problema de no pertinencia educativa no es sólo asunto de los indígenas, es para los afrodescendientes, para los

raizales, y en fin, para todos aquellos que están en situación similar, que pertenecen a esa inmensa clase social dominada, porque finalmente, el problema es de clases.

No hay que olvidar que la educación ha sido un proceso e instrumento de dominación y, junto con las religiones, son estrategias para ejercer un proceso de reduccionismo de la población indígena. Por eso mismo, me atrevo a decir que esos procesos educativos son los que han hecho que se hayan perdido gran parte de las culturas indígenas y, por eso, en buen tiempo, hemos hecho un alto en el camino para decir "basta ya" al proceso de aculturación que en los últimos treinta años ha sido altísimo para todos los pueblos indígenas. Por ejemplo, cuando hice la primaria, a pesar de estar en un territorio indígena con maestros indígenas, nunca me hablaron de lo indígena; sólo aparecía lo indio en la cartilla *Charri* pero era para explicar la "i", para enseñarnos la "i", no más, de ahí me surgen muchas preguntas acerca de quiénes somos nosotros, nuestra historia y nuestro pensamiento.

Lo que debemos respondernos es la pregunta de para qué se investiga, si se investiga para ver que están haciendo los indios allá, lejos, o para decir: "Yo sí estoy atendiendo a los indios". En principio, la investigación debe hacerse para formar: una investigación que no sea formativa puede que sea muy buena para el otro, pero para los indígenas no nos sirve, ya que la investigación debe servir para educar, para crear una mentalidad

crítica en nuestros estudiantes, para que vean de otra manera el mundo o los mundos posibles. Debe hacerse una investigación para transformar la realidad, ese es el papel de la investigación. Desafortunadamente, desde las universidades, la mayoría de las veces, se "investiga" para cumplir el requisito de optar a un título. ¿Qué sentido puede tener esto?

La investigación debe hacerse no solamente teorizando, si no en nuestras propias dinámicas, es decir, en la práctica; cuando estoy en un proceso de investigación, en ese mismo proceso debo estar ayudando a transformar esa realidad, por lo tanto, si estoy oprimido, esta investigación tiene que ayudarme a librarme de esa opresión, si estoy sometido, esa investigación debe ayudar a que yo pueda liberarme de esas cadenas y habrían muchas cosas más por decir. La investigación debe hacerse para avanzar en los procesos. Desde la academia, se ha dicho cómo debe hacerse una investigación: la pregunta, el marco conceptual, los referentes bibliográficos y todas esas cosas, cuando la realidad, nuestra realidad, es que nosotros somos de por sí investigadores y sabedores o sabios de esa realidad.

Los pueblos indígenas puede que no tengan una gran producción escrita, pero el hecho mismo de existir como pueblos responde a un proceso investigativo o creen que los frijoles y el maíz que nos comemos ahora son los mismos desde hace mil años, por supuesto que no, eso es fruto de un proceso de

investigación. Otro ejemplo es el calendario maya, el calendario maya no lo hizo la universidad o el académico, esa investigación la hicimos nosotros y de ella se produjo un conocimiento, un conocimiento científico, una ciencia. Entonces, los pueblos indígenas sí investigan, pero desde su perspectiva, que no es similar a la manera en que se entiende desde la cultura académica occidental. Mucho de ese conocimiento está en escritos que, en este momento de la historia, no los podemos leer o no sabemos interpretarlos, pero no por esto podemos afirmar tajantemente que no existen.

Hace 36 años, cuando empezamos como organización, como Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), discutíamos si la escuela oficial, homogeneizadora, servía o no a nuestros intereses como pueblos indígenas y, precisamente, el proceso de investigación realizado ha hecho que en este momento tengamos cerca de 600 escuelas bilingües, 63 instituciones educativas y una propuesta para un sistema educativo propio. De todo este camino recorrido a lo largo de 36 años, solamente encontramos un libro que se llama *Qué pasaría si la escuela…*, en el cual se recogen los 30 años de trabajo, pero por supuesto, allí no está condensado todo lo que hemos hecho, ni tendría por qué estarlo; pero en la práctica sí se ve en la transformación de esa realidad de la que estoy hablando.

En síntesis, se hace investigación para discutir problemas, plantear soluciones, inclusive, ver si hay o no problemas, porque muchas veces desde afuera se puede ver en algo un problema, pero desde adentro no, pues depende de la perspectiva de quién es el que investiga y desde qué lugar lo hace.

Para los pueblos indígenas es fundamental recuperar sus conocimientos, porque víctimas como hemos sido de todo este proceso de imposición cultural, hemos perdido muchísimos conocimientos, y ese conocimiento hay que recuperarlo. Por ejemplo, en el Cauca, ya cargamos la mochilita, ya se recuperó la mochila, ya todos la tenemos y sabemos el significado que hay dentro de ese mensaje de la mochila; volvemos a colocarnos la ruana, y así sucesivamente. Hay procesos a través de los cuales hemos ido avanzando en aspectos tales como recuperar nuestros territorios, nuestros cultivos tradicionales, procesos de recuperación de la lengua, procesos de recuperación de nuestra música y danzas, etc. Estos logros son fruto del proceso de la investigación, dirigida a construir conocimiento; pero, para quién se investiga. Si nosotros somos consecuentes con el planteamiento de que la investigación debe estar al servicio de los pueblos indígenas, entonces, se investiga para nosotros mismos, es decir, hacia dentro; pero también se puede investigar para afuera teniendo en cuenta que es muy complicado decir hacia fuera lo que se sabe.

Debido a ese proceso de imposición cultural, de colonización, los pueblos indígenas no entregamos la información tan fácilmente, entregamos sólo lo que consideramos se debe entregar, pero no entregamos todos los conocimientos, aunque seamos investigadores y escribamos hacia afuera, porque el escribir también es político. Para nosotros es evidente que quien escribe sabe más de lo que escribe y se guardará mucho, muchísimo, que tal vez nunca será escrito. Las organizaciones indígenas cuando escriben sobre algún conocimiento no dicen todo lo que saben, por supuesto que no. Hay que mirar el contexto político, hay que mirar en donde estamos, pensar en quién va leer eso, en cómo lo van a interpretar, en quién lo puede utilizar, y de esa manera entregamos esa información.

Es muy complicado para un investigador indígena escribir desde una cultura, un pensamiento y una lengua diferente, es difícil mostrar y entregar lo que realmente se sabe. En las pueblos indígenas cuando escribimos sobre algún conocimiento escribimos sólo lo que queremos que lean. Bueno, este control del conocimiento funciona en doble vía, por eso es que a nosotros no nos dejan leer los textos que hacen quienes manejan el poder, a nosotros no nos dejan leer eso. En estas condiciones y teniendo en cuenta los principios mencionados, cuando nosotros investigamos para nosotros, para nuestros pueblos, siempre mantenemos por lo menos tres elementos

fundamentales:

- El sentir como indígena.
- El pensar como indígena.
- El actuar como indígena.

En un proceso de investigación, hay aspectos sobre los que no se escriben porque solamente se sienten, entonces, es posible que un compañero no indígena, aunque comparta el proceso, aunque esté dentro de la ritualidad, no sentirá lo que siente alguien de la comunidad.

Si nosotros hacemos investigación para cumplir el propósito de nuestros pueblos, los llamados a investigar somos nosotros mismos, somos nosotros quienes queremos construir, quienes queremos reconstruir, quienes queremos permanecer como pueblos y, entonces, somos nosotros quienes debemos asumir el control y los mecanismos de investigación para que eso sea posible.

Se menciona la buena fe y yo creo en la buena fe , pero no podemos olvidar que hay dificultades que van más allá de la buena fe y de la voluntad en los procesos de investigación al definir cuál es el lugar del investigador y el sobre, el desde, el con y el para quién de la investigación.

Por ejemplo, tomando el caso de los referentes bibliográficos, cuando nosotros investigamos para nosotros, no necesitamos esos referentes bibliográficos, es decir, no necesitamos nombrar y especificar que autor o persona lo dijo, no, sabemos que lo dijo alguien, que lo dijo la comunidad porque en el mundo indígena el conocimiento es colectivo, no es una propiedad privada, no es una propiedad intelectual individual.

No es un problema que se resuelve invocando la participación de tres, cuatro o cinco indígenas, sin embargo, la mayoría de las veces con este argumento se validan y patentan los conocimientos. Esa sabiduría, esos conocimientos le pertenecen a los pueblos indígenas. Alguna vez, en una reunión en la que estábamos dos compañeros indígenas, un compañero del Perú y mi persona, nos propusieron que hiciéramos un libro, un manual sobre algo, que quedaría legitimado con nuestra presencia por ser indígenas, es decir, querían asumir que por esto quedaba avalado el trabajo para los pueblos indígenas. Por supuesto que nos negamos a aceptar, eso no funciona así.

Retomando de nuevo la pregunta acerca de ¿para qué se investiga?, debemos tener en cuenta que casi siempre en la academia se investiga para optar a un título. En nuestro caso, tenemos el conocimiento, entonces, ¿quién tiene que investigar?, el otro, nosotros no, porque ya tenemos ese conocimiento. Por ejemplo,

si soy del pueblo Yanacona, yo puedo escribir sobre el pueblo Yanacona sin preguntarle al otro y sin referirme a otro; entonces, yo lo que tengo que hacer es simplemente escribir o si se quiere, sistematizar y pensar acerca de que es lo que quiero que se lea sobre el pueblo Yanacona. Pero cuando el que investiga es el otro y debe responder a la situación académica, debe obrar con buena fe en el proceso de la investigación y ser lo más objetivo posible en ese proceso. En síntesis, la verdadera instancia de participación y legitimación del conocimiento son las comunidades y las que van a determinar si es verdad o no.

En relación con las formas en que se organizan los debates y discusiones, la mayoría de las veces se sigue una metodología derivada del pensamiento occidental, por disciplinas del conocimiento; sin embargo, para los pueblos indígenas, éste no se puede parcelar o dividir por sectores, porque para nosotros el conocimiento y la investigación son integrales.

Este tipo de lógicas de pensamiento, dirigidas a dividir, parcelar, diferenciar el conocimiento en áreas y disciplinas está presente en nuestras prácticas como un legado que nos ha dejado la escuela convencional y esto es muy complicado de abordar y resolver. En mi caso, yo estuve en la universidad, y de no ser que cuando entré a la universidad ya tenía 18 años de escuela CRIC la organización que represento seguramente tendría muchas dificultades en el manejo

del conocimiento y del pensamiento desde lo propio. En el CRIC tenemos un grupo que llamamos "Cátedra Indígena" mal nombre por supuesto para trabajar con los compañeros y compañeras estudiantes de la Universidad Indígena Intercultural de América Latina (UII) y allí se han dado dos discusiones: por un lado, nos están exigiendo que escribamos, pero nosotros exigimos que nos dejen decidir qué podemos escribir y que no; por otro lado, más que enseñar a los estudiantes de los programas de la UII, el papel que hacemos es descuadricular a estos compañeros. En este proceso, se generan muchas dificultades, como lo sucedido en Nicaragua con los estudiantes de la maestría en Salud Intercultural, a quienes había que hacerles entender que lo que nos interesa como pueblos indígenas son nuestros propios sistemas de salud y no los occidentales, sistemas que están en la cabeza de todos como el único modo posible. Estos estudiantes querían que nosotros como indígenas les diéramos la formula de cómo hacer, qué hacer con la salud, y eso no funciona así. Entonces, hicimos un gran esfuerzo para descuadricular a nuestros estudiantes. Al finalizar las dos semanas del curso, un profesor de la universidad dijo: "Bueno, ahora si vamos a trabajar en serio". Fíjense en estas palabras, la concepción y el lugar que le es otorgado a nuestro conocimiento desde la academia occidental. A mí me tocó pelear mucho tiempo para que aceptaran en la universidad un trabajo que hice, un ensayo, porque no hacía referencia a autores, a excepción de mi papá, lo

que me hizo preguntar por qué no reconocen nuestras propias producciones.

Hay un punto adicional y es la relación entre investigación y conocimiento. La investigación y el conocimiento es de nuestros pueblos, es una construcción colectiva, la hacemos entre todos por lo tanto todos lo manejamos, todos lo conocemos, de allí que en mi pueblo se sabe qué se puede o no se puede hacer en luna tierna, se le puede preguntar al niño, al adolescente o a la persona mayor, y todos van a decir lo mismo, pues una producción colectiva.

En la perspectiva de la academia occidental, "el otro lado", esas construcciones son más de carácter individual, en cambio nosotros investigamos para beneficio colectivo, es decir, el beneficio es para el pueblo, es para la comunidad, no es un beneficio individual. Además, debemos asumir que nuestro conocimiento no es una mercancía; "en el otro lado" el conocimiento se compra, se vende, el conocimiento da estatus político y social, de allí la titularidad como propiedad individual en el otro. Entonces, es el licenciado, el abogado, el doctor, el especialista, el maestro o magíster, el que hizo doctorado u otros, eso da estatus y también acceso al dinero.

La investigación es un proceso de integralidad, en el caso del "otro lado" es sectorizado, es decir, si observamos a nuestro médico tradicional, ese

conocimiento no es únicamente medicina, también tiene que ver la relación con los astros, con la tierra, con la naturaleza y la relación con el otro, con la comunidad, con la familia, es integral. Hay que recordar, que nuestros médicos tradicionales son un factor importante en la solución de problemas de desorden social.

Nuestro proceso de conocimiento no causa daño, no está diseñado para causar daño, no digo que no lo hagan porque también lo saben hacer, pero no se hace con ese propósito. En el pensamiento occidental es posible pensar en que hacen una bomba para destruir al hombre mismo, para matarnos a nosotros mismos. El conocimiento usado así, hace daño a la naturaleza y es manipulado y, con relación a nosotros, ha sido utilizado para reducirnos, para liquidarnos.

Asumiendo, entonces, que en los procesos de educación y de investigación el enfoque debe ser político, nosotros, en el caso colombiano y particularmente en el Cauca, hemos organizado e implementado lo que llamamos los "Planes de Vida", los cuales están hechos como estrategias de resistencia, como una herramienta para no desaparecer como pueblos indígenas, y los procesos de educación e investigación no son otra cosa que instrumentos para fortalecerlos, para dinamizarlos, son el motorcito que hace de los "Planes de Vida" algo vivo. En este sentido, es prioridad para nosotros fortalecer estos

"Planes de Vida" desde el proceso de la investigación y de la educación para dinamizar el conocimiento en un marco de territorialidad, cultura, identidad y autonomía.

Es fundamental que estos procesos de investigación nos lleven algún día a tener determinada nuestra territorialidad; la investigación tiene que ir apuntado a eso, a que todos nosotros como pueblos indígenas defendamos ese territorio, recuperemos ese territorio, manejemos ese territorio, esto es una parte fundamental de los "Planes de Vida". En Colombia logramos que en la Constitución Política, de 1991, aparezcan los territorios indígenas como entidades territoriales; pero aún así, a pesar de ser reconocidos por la Constitución, la lucha es grande y son altos los costos en vidas humanas en la defensa de nuestro territorio.

Otro elemento fundamental de los "Planes de Vida" es la cultura, toda investigación tendrá, entonces, que fortalecernos culturalmente, propender por la conservación de los elementos culturales existentes, la recuperación de aquellos que se han perdido, y buscar los mecanismos para la vivencia y transmisión de esos elementos.

Toda investigación tendrá que fortalecer la identidad y este es un punto bastante delicado, porque tiene que ver con el autorreconocimiento como

indígenas y con lo propio. Hace 30 años yo leía las estadísticas: "Guatemala: 98% de población indígena" y hoy, en al actualidad, cuál es el porcentaje, tengo el dato de 45%, ¿qué se hicieron el resto de indígenas, que pasó con el 53% faltante? Esto es consecuencia del proceso de constante reducción, de invisibilización ante el Estado y es, precisamente, el proceso educativo impuesto y colonizador el que nos ha llevado a que perdamos ese sentimiento de identidad.

En Colombia somos el 2 % de la población total, en el Cauca somos 200 000 indigenas, pero, cuántos salimos en la marcha del 2005, salimos 70 000, por eso tiene que haber un proceso de identidad fundamentado o cimentado en un proceso de investigación, a través del cual logremos recuperar y construir esa identidad como indígenas, en un marco de unidad. Si no construimos y realizamos estos procesos, dentro de 20 años ¿cuántos van a ser en Guatemala? pues el 10 %, y ese es el objetivo hacia el cual los gobiernos están dirigiendo todos sus esfuerzos. En Colombia hicieron un censo, pero manipulado, para que aparezcamos menos indígenas. Así que, además de que nos matan física y culturalmente, también lo hacen a través del genocidio estadístico, el cual es muy común en los Estados modernos, para seguirnos llamando y tratando como minorías.

Toda investigación tiene que ir encaminada a fortalecer los procesos de autonomía, la cual es un aspecto muy importante para nosotros, porque la autonomía, entendida como la capacidad de nuestros pueblos para la toma de decisiones al interior de nuestros territorios, al interior de nuestros pueblos, es y seguirá siendo un aspecto fundamental en nuestra cotidianidad. Siendo así, la investigación debe estar en la base de la lucha social, política, económica y cultural, dirigida a la construcción de lo propio: salud propia, educación propia, medio ambiente propio, producción propia y justicia propia. La investigación así entendida, debe servir como procesos de construcción de pensamiento para analizar nuestros propios problemas, debe ser un medio para descubrir nuestras propias raíces, para fortalecer la identidad, el espacio donde se construye la comunidad, una estrategia para formar comunidad.

En los procesos de educación, debemos contar con maestros investigadores críticos, con compromiso social, con capacidad para dirigir los "Planes de Vida" y gobernar los territorios. Esto es posible cuando el trabajo de investigación, producción de conocimiento y formación están junto o ligados a los procesos organizativos, de forma tal que los problemas no nos los solucionen desde afuera, ni la institucionalidad ni las universidades, y esto es en buena medida parte de la autonomía. Es a nosotros a quienes nos corresponde, cuando hablamos de EIB y de educación

propia, construir esa educación, con la conciencia de que no hay fórmulas mágicas que lo hagan, no hay normatividad que lo haga. En Ecuador, se tiene la normatividad más completa en términos de educación para pueblos indígenas pero, ¿qué hay realmente de educación propia allá?, en este sentido, fueron los líderes indígenas quienes hicieron el currículo, pero cuando este currículo llegó a la base, la base les dijo que no servía porque había que construir desde abajo la propuesta y están aún en ese proceso.

El poder organizativo es lo que nos permite, entonces, jugar un papel político dirigido a ganar poder, ganar espacios, de lo contrario será muy difícil el desarrollo de estos procesos. En Colombia nosotros llamamos a ese proceso, un proceso de resistencia, como pueblos indígenas, obligar a que haya una investigación permanente, dinámica, operativa, práctica, tenemos que investigar cómo defendernos y hacer frente a las formas de ataque y represión por parte del Estado.

En conclusión, hay que buscar el reconocimiento. A mí me parece que el papel de la universidad y el de la academia, es ayudarnos a buscar la validación y legitimación de nuestro conocimiento, pero es allí donde está el problema; porque la universidad puede llegar a nuestras comunidades a investigar, además, nosotros podemos mostrarles qué es lo que tenemos, pero de allí a que haya un real reconocimiento de

ese conocimiento en las mismas condiciones que "el otro" conocimiento, ése es el problema, todavía falta mucho camino por recorrer y trabajo por realizar. Yo estoy de acuerdo con Rigoberta Menchú en términos de la interculturalidad y el diálogo intercultural, pero me pregunto cuál diálogo, si nos han impuesto todo por más de 500 años, nos han impuesto una cultura y, luego, casi que nos imponen que dialoguemos, que seamos interculturales. Eso no es diálogo, y mucho menos, intercultural.

Contrario a esto, lo que hay que buscar es el reconocimiento, por ejemplo, que nuestros médicos tradicionales, que llaman en "el otro lado" doctor, tengan el mismo estatus político, cultural y social, entonces, allí sí hay interculturalidad; mientras tanto, lo que estamos haciendo como pueblos indígenas es sacudirnos por una "educación intercultural" –cuando se volvió una moda, hasta el BID habla de interculturalidad , nos venden los proyectos y con eso creen que demuestran la interculturalidad, como en el caso de las universidades interculturales, tienen ese nombre, pero sin un fundamento político derivado de la organización indígena. Si las cosas siguen así, la interculturalidad seguirá siendo un discurso.

En relación con el proyecto de las universidades interculturales. En México hay como diez, pero de esas, ¿cuántas son interculturales realmente? Esto, necesariamente, hay que construirlo, no se implementa por decreto o normas, por eso nosotros estamos

construyendo nuestro propio sistema educativo que va desde la base, desde lo que llamamos primera infancia, la primaria, secundaria y ya estamos creando la universidad indígena propia. Porque nadie nos garantiza que lo que nosotros queremos nos lo brinde "la otra" universidad, porque ésta se construye según "el otro" modelo y tiene que reproducir el modelo con el que fue creada, mientras que la de nosotros tiene que hacer lo propio, y esto es lo que hay que investigar y, en alguna medida, escribir, no hay otra alternativa. Si es así, pues bienvenida la financiación, bienvenida la cooperación internacional, pero nuestra universidad no tiene cooperación porque no le sirve al modelo de la cooperación, al modelo de Occidente, a los requerimientos del neoliberalismo y la globalización.
En una reunión hace tres meses, se llegó a la conclusión de que las universidades convencionales trabajabarían la interculturalidad y esos programas "para indígenas", mientras hubiese financiación por parte de la cooperación internacional, porque no garantizaban que los Estados ayudaran económicamente a estas universidades para trabajar programas desde y con los indígenas o, al menos, con carácter intercultural. Es increíble, porque cuando ponen el financimiento, entonces, lo condicionan. Por ejemplo, en Brasil, Brasil tiene programas de salud intercultural, pero lo único intercultural de allí son los estudiantes que son indígenas, en lo demás no hay nada de intercultural, todo el modelo es tradicional tanto en el currículo, como en las metodologías, los docentes, etc.

Hace falta reflexionar mucho sobre el qué y cómo se hace realmente interculturalidad, para que no sea solamente un discurso.

Civilización ciudadana y exclusión

Ricardo E. Lima Soto
Rice University
Universidad Rafael Landívar

"Ante esta realidad sobrecogedora que a través de
todo el tiempo humano debió de parecer
una utopía, los inventores de fábulas que
todo lo creemos nos sentimos con el derecho
de creer que todavía no es demasiado tarde para
emprender la creación de la utopía contraria.
Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie
pueda decidir por otros hasta la forma de morir,
donde de veras sea cierto el amor y sea posible
la felicidad, y donde las estirpes condenadas
a cien años de soledad tengan por fin y para siempre
una segunda oportunidad sobre la Tierra".

Gabriel García Márquez
La soledad de América Latina

1. Una realidad conducida

Desde algunas de las nociones inspiradas en García Márquez, podemos decir que el primer elemento insinuado en el epígrafe, el tema de la "realidad sobrecogedora" conlleva el peso existencial de una profunda decepción, que llamaremos sentimiento de desencanto, y que se hace manifiesto desde el sentir de las personas que habitan en nuestras provincias

y en nuestras ciudades en toda Latinoamérica: sentimiento de decepción hacia los seres humanos, las personas, los políticos; en fin, hacia los hacedores y acumuladores de riqueza. Sentimiento a veces expresado en términos de historia y de razón por los letrados y otras élites subordinadas , pero, la mayoría de veces, expresado en forma de tribulaciones que han llegado a devastar las esperanzas y la confianza en la justicia y la "natural" disposición de las personas a ser propiciadoras comprometidas y procuradoras del bienestar común. Es decir, el desencanto esencial puede traducirse como una consecuencia de los procesos de universalización de las dicotomías creadas por las relaciones de dominio: gobernantes-gobernados, hegemonía-subalternidad, en fin, ricos-pobres. La imposición de criterios, ideologías y estructuras socio-culturales-políticas-económicas ha creado brechas extensas entre quienes han ejercido el poder y las mayorías dominadas, y que han provocado que los primeros conserven la imposición de los mencionados criterios sobre la mucho más extensa población representada por los segundos. En el común de los casos, la población más amplia y numerosa ha sido relegada a subsistir en segmentos sociales alejados de las élites que ejercen los poderes y ha sido sometidas a posibilidades ínfimas, y por tanto limitadas en su crecimiento y desarrollo integral y dignificante, especialmente verificable en países y conglomerados humanos ubicados en el submundo de los países emergentes o quizás aquellas comunidades humanas

que sobreviven marginadas en naciones que sufrieran procesos de colonización y poscolonización.

Así, las hambrunas y consecuentes niveles de desnutrición que nuestra población infantil ha sufrido en Guatemala, no son solamente consecuencia de la escasez de alimentos, de afectaciones climáticas adversas o de bajísimos ingresos per cápita, sino, desgraciadamente, por la forma como la nacionalidad guatemalteca y el Estado han sido organizados deliberadamente para disponer del poder político y económico y las grandes inversiones y las grandes prioridades en exclusividad hacia segmentos élite de población que solamente han velado por su propio bienestar y han condenado, consecuentemente, al resto de la población a sufrir condiciones de miseria y de acceso muy limitado a servicios de muy mala calidad; entre ellos la salud y la educación, vedándole a la mayoría de la población las oportunidades de poder superar el nefasto "círculo de la pobreza". Esta situación se torna prácticamente ridícula, desde cualquier punto de vista, debido a que la actitud de instituir la brecha interclase e interracial típica de estos países emergentes, como elemento histórico y por lo tanto "natural" y "exaltante" en términos de falsos patriotismos ha ido en contra de sus mismísimos principios económicos de propiciar mercados más extensos y con mejor capacidad de consumo. Si esto fuera así, si tuviéramos una clase media mucho más extensa y formada con criterio y conciencia, que además

tuviera una buena capacidad de compra; entonces, dejaría de existir la clase "baja", el erario público contaría con mucho mayor número de ciudadanos en perfecta capacidad de tributar y el drama sería definido por la riqueza que estaría distribuida de manera más amplia. Lo paradójico de esta situación sería que la mayoría de la población podría comprar más cosas en los almacenes de la élite, pero también se convertirían eventualmente en competencia, obligándolos a "ajustar" sus precios y condiciones: habría más opciones. La seguridad social, de su parte, contaría con instalaciones y servicios apropiados y con personal con las mejores capacidades profesionales, el sistema educativo se caracterizaría por maestros formados en las universidades. Las universidades cumplirían con estándares educativos homologados con universidades europeas, no existirían escuelas multigrado ni se asignarían maestros castellanohablantes para dar clases en escuelas con población monolingüe *Q'eqchi'*, como ejemplos. Seríamos, claro, un país emergido y no en proceso, con la pequeña paradoja de habernos convertido en comunidad hegemónica.

La "realidad sobrecogedora" también es aquella en la que han sobrevivido personas que han tenido que ver morir a sus hijos por enfermedades perfectamente prevenibles y tratables, que han tenido que soportar desde siempre las malignidades de las condiciones de contratación y de vivienda de los mozos colonos temporales en las fincas y grandes

latifundios de cultivos exportables. Este sentimiento de desencanto es simplemente sufrido en la vida diaria sin que nuestros conciudadanos se den plena cuenta la población depauperada y marginada de las grandes estrategias nacionales de injusticia social y sus implicaciones centenarias de mantener dichas condiciones de exclusión. Pues, este no es más que uno de los grandes "triunfos" que han formado parte del proyecto civilizatorio guatemalteco aplicado por casi 200 años, con el que han "domesticado" a nuestra Nación y a sus pobladores.

La falta de conciencia plena en estas nefastas estrategias de Estado es una clarísima consecuencia de lo que hemos denominado en este documento como el desencanto y es consecuencia, entre otras cosas, de la grave calidad educativa que se le ha brindado a la población, especialmente dentro del sistema público de educación.

2. Tiempo humano de utopías

Este es un tema sustancial que responde a la aspiración humana de poder vivir mejor y en paz. Para algunos autores (Eliade, Boas, Bordieu), las utopías surgen precisamente del "desencanto" con la realidad y el entorno, esto es, ante situaciones problemáticas o de marcada insatisfacción. Además, del componente temporal en términos de lo prolongado de tales situaciones y la no visualización de soluciones en el

corto o mediano plazo; con lo que tiende a convertirse en un deseo sublimado y por tanto inalcanzable de tal anhelo de bienestar.

En el caso de Guatemala, podemos intentar determinar el estado de problematización desde las estrategias educativas, que justamente el Estado guatemalteco ha provocado a lo largo de nuestra historia "independiente" y que analizaremos brevemente en otra sección adelante, en sus connotaciones dentro de las fiebres de celebración en plena época de los famosos bicentenarios.

Es de todos conocido que, desde la invasión española a nuestro territorio, a partir de 1524 y hasta el año 1821, las estrategias de colonización primeras estrategias civilizatorias se concentraron en la sistemática "destrucción de lo otro", lo no europeo, lo no occidental y lo no blanco. Las culturas y los pobladores indígenas fueron sometidos y diezmados de maneras brutales, en el nombre de la "razón" y del verdadero dios (con minúscula) que era un ente con tipología física, nombre y costumbres distintas y ajenas a las culturas indígenas . Precisamente, fue este mismo espíritu el que prevaleció en los procesos de conquista y posterior emergencia "independiente" en todo el subcontinente latinoamericano. El periodo de 1821 hasta 1871, en Guatemala, fue un periodo de 50 años caracterizado por una continuidad en el poder y en las estrategias civilizatorias de grupos de criollos

que heredaron el poder con poco o ningún sentido nacionalista y menos incluyente de la diversidad cultural. Esta no inclusión se habrá, desgraciadamente, de convertir en un elemento característico de cómo el Estado guatemalteco "entenderá" su país y, por tanto, la manera cómo lo regirá. La Revolución Liberal de 1871, liderada por militares de clase social acomodada, pero hartos del continuismo criollo y el sentido nulo de nacionalismo, se aventuraron en asumir el poder y presentar, por vez primera, un definido y coherente plan o estrategia civilizatoria para Guatemala. Dentro de este plan estratégico, podemos igualmente encontrar un "perfil del ciudadano guatemalteco" y, justamente, la manera como se define dicho perfil es a partir de las primeras políticas (estrategias) para la educación del ciudadano.

Tales estrategias se basaron en la puesta en vigencia de la tríada de políticas educativas: gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Las implicaciones en torno al perfil del ciudadano (deseado) se pueden leer e interpretar a partir de la generalización implícita de la educación para todos los niños, jóvenes y adultos por medio de la obligación, por ley, y la facilidad del servicio obligado por el Estado de este servicio sin costo para la población guatemalteca. El elemento de educación laica representa un primer intento, también convertido en política y legislación, de "liberar" las mentes y conciencias de los ciudadanos de una "falsa" dependencia y tributo hacia lo dogmático-religioso.

La tipología del ciudadano "libre de prejuicios y ataduras ideológicas" fue una parte importantísima del imaginario político liberal. Esta primera propuesta de "proyecto civilizatorio de Nación", con pocas o mínimas alteraciones, continúa siendo el gran y nefasto proyecto promulgado por el Estado guatemalteco desde esa época hasta nuestros días, opuesto a todas luces a la "modernidad" y la "dignificación" del ciudadano(a). Lo lamentable puede comprenderse, quizás no sólo desde que haya sido posible pensarse y ejecutarse en estos primeros años de vida independiente, justamente por los ideales y pensamientos políticos inspirados por filósofos y pensadores de la era Ilustrada (Rosseau, Montaigne, Hume, Rodó, Sarmientos), especialmente por su apego e inspiración en ideales civilizatorios de aparente fundamentación científica e ideológica de origen occidental y eurocéntrica, característico de la era "naturalista" de inspiración darwiniana y positivista, de donde resurgen y se fortalecen los ideales de aniquilación más o menos solapada de las culturas y poblaciones indígenas de América, incluida Guatemala, en nombre de la "modernidad" y el "progreso".

Modernidad, progreso y desarrollo fueron los ejes de ese primer proyecto civilizatorio de Nación propuesto por los líderes de la Revolución Liberal, los generales Justo Rufino Barrios y Miguel García Granados. Donde uno de los elementos fundamentales para alcanzar tales ideales consistió en impulsar las

estrategias educativas o la formación de la conciencia ciudadana exclusivamente desde la cosmovisión occidental y, por lo tanto, desde el "único" idioma digno y capaz de lograr tales ideales, el idioma castellano.

De suyo, si tales ideales liberales siguen siendo las únicas fuentes de inspiración estratégica y política del Estado guatemalteco, es claro, por un lado, que adolecemos de creatividad y de procesos progresivos de "ajustes" sociales, probablemente porque en realidad Guatemala nunca ha tenido un verdadero proceso revolucionario la Revolución de 1944 fue gestada por una pequeña burguesía urbano-citadina y sin base popular, y la de 1871 fue una batalla entre liberales y conservadores con sentido de conspiración y el único fin de derrocar al gobierno de Vicente Cerna ; por otro lado, Guatemala se ha caracterizado por alimentar la nefasta tradición de aniquilar a sus más ilustres pensadores y de "ahogar" sus propuestas de cambio y mejora de condiciones de vida para la población. Finalmente, pero no de menor importancia, sigue perfectamente vigente la estrategia estatal, de manera declarada o no, de aniquilamiento o de asimilación cultural e idiomática. Las estrategias de genocidio y etnocidio fueron especialmente visibles, desgraciadamente, en la época de la "guerra interna" de los 36 años, donde, además de las masacres reconocidas, mayormente realizadas por el Ejército guatemalteco, una de las políticas de guerra consistió en la denominada estrategia de "indios contra indios",

desarrollada e impulsada por el nefasto general Gramajo (Schirmer) y sus "generalitos" marionetas (Ríos Montt, Salán, Mejía Víctores y que consistió en enfrentar a soldados indígenas del Ejército con guerrilleros indígenas de la URNG, logrando así el vil propósito de que el saldo de la guerra fuera una muerte masiva y casi exclusiva de jóvenes indígenas. Por lo que se habla no solamente de genocidio sino de etnocidio.

Pues bien, el sentimiento de "desencanto" nace desde aquí, de manera casi acallada, de manera que no propicia casi enfrentamientos o protestas, pero, sí va calando hondo en las maneras de "sentirse y saberse ciudadanos" y de comprender que el Estado guatemalteco es un ente sin rostro y sin conciencia, caracterizado por su indiferencia e ineficacia para proteger o al menos defender a los ciudadanos más olvidados y excluidos de cualquier aspecto de la vida nacional y su acceso a alguna posibilidad de desarrollo y vida dignificada, no digamos acceso a algún tipo de poder político o económico, lo cual sería pedir demasiado. Es ese mismo Estado el que asigna maestro(a)s que no hablan el idioma local de sus escuelas; ese mismo que permite que directores y supervisores abusen de lo(a)s nuevos maestro(a)s asignados a las escuelas y que asignen plazas de educación bilingüe (maya-castellano) a maestros que sólo saben hablar el castellano.

De ahí nacen las utopías. Lamentablemente, una de las principales es la de emigrar a la "cuna y cima de la justicia, de la vida digna y algún sueño de riqueza", el gran Imperio del Norte. Sin embargo, separa y resquebraja el sutil tejido familiar, el de las comunidades y el del país, además de las decepciones y complejidades de la vida sin la familia y lejos de la comunidad. Sin embargo, ha sido una de las únicas utopías puestas en acción por amplios segmentos de la población marginada. Las utopías sobre que Guatemala se convierta en un lugar donde se pueda vivir en paz, por lo menos, en el que podamos ver a nuestros hijos crecer sanamente y convertirse en personas de bien (con estudios y trabajo). Lamentablemente, y por razones obvias, la población no ha tenido la oportunidad de robustecer la conciencia de sabernos, cuidar y promulgar, entre otras, nuestra esencia multicultural y plurilingüe, diversa, y, como consecuencia de ser inmensamente desconocida, no llega a formar parte de las utopías en los imaginarios colectivos. En este sentido, la educación con varias pertinencias (lingüísticas, culturales, etáreas, género) tiene muchos objetivos que lograr en este "despertar" correcto, humano e incluyente de las conciencias ciudadanas.

3. Los inventores de fábulas

Los Estados son siempre colectivos, democráticos e "incluyentes" cuando se piensa en la población,

desde el punto de vista de las obligaciones ciudadanas para con el fisco. Desde cualquier otro punto de vista, la población siempre ha sobrevivido sin ninguna protección del Estado, por ejemplo, de los abusos de las concesiones territoriales para la explotación minera, de los aumentos a la tarifa eléctrica, de las exclusiones generalizadas a ser sujetos de crédito, a una seguridad básica, a una vida digna. El único instrumento que tenemos, a pesar del Estado y de los grupos élite, es nuestra inagotable capacidad de recrear la realidad nacional a través de la fuente de las fábulas. Instrumento inocente y aparentemente inocuo, la creación de fábulas en sentido metafórico nos libera de las tensiones y las violencias de las diversas autoridades y nos permite alimentar imaginarios personales que son susceptibles de contagio colectivo. Sí, "la alusión al pasado, complejiza el presente" (Augé), aunque también es cierta la siguiente afirmación: "Lo que digas de tu pasado (…) va dando forma a tu presente y tu futuro". Ambas nociones entendidas como propiciadoras de la creación y difusión de imaginarios. Sin embargo, por un lado, siempre ha existido la tiranía de la imposición de la llamada historia oficial. Oficial porque ha de ser la única considerada válida y replicable. El resto de las versiones de la historia, por lo tanto, es decir, las no oficiales, serán mera especulación en base a datos inexactos y manipulados. Los imaginarios sociales, para la visión oficial, son entidades de esencia similar a las versiones de la historia no oficial. Es decir, no validables y es más, de consecuencias potenciales

generadoras de caos o al menos de confusión y desórdenes sociales. Nuestra capacidad de creación de fábulas tiene la capacidad de poderse convertir en conciencia y en arma social, y podríamos, desde la comunión de las conciencias marginadas, decidir cómo queremos que sea nuestro país y no solamente quedarnos expectantes e impávidos ante la realidad decidida por las élites.

4. El reto de los bicentenarios (2010-2021)

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias no puede quedar reducida a una revisión histórica de los acontecimientos pasados, sino que, debe plantearse como un compromiso colectivo para enfrentarse a los retos y desafíos actuales de los pueblos iberoamericanos y como una apuesta por el futuro. Esta es una frase que se ha difundido y que lleva en sí misma el espíritu de lo celebrativo de los países latinoamericanos en torno a los procesos cuasi románticos que llevaron a nuestros países a sus respectivas independencias y, por tanto, a la vida republicana en libertad. Es una frase llena del espíritu de alegría ingenua y es una llamada a los ciudadanos de nuestro continente a congratularse por tan importante logro histórico. Es de impostación ingenua, decíamos, justamente porque provoca en algunos niveles de conciencia colectiva entender y apreciar los bicentenarios como algo que ha traído beneficios a todas las poblaciones, aparentemente sin

distinciones de clase social, étnica ni de privilegios económicos; significa que nuestras historias patrias reflejan la ecuanimidad y la justicia social que han propiciado nuestros Estados nacionales.

El espíritu de celebración y conmemoración lleva consigo una revisión y una intención de mejorar aspectos como los niveles de desigualdad en términos de acceso a la riqueza y el conocimiento. El acceso a la riqueza, sin embargo, se ha limitado a definir únicamente la erradicación crónica de pobreza, especialmente la extrema, por indigna y por inaceptable en términos civilizatorios modernos. Genera y es portadora en sí misma de una gran vergüenza nacional desde los Estados, ya que significa que después de 200 años de vida "independiente", nuestros países siguen permitiendo que las brechas entre pequeñísimos segmentos de la sociedad posean más del 90% de los medios y recursos para producir y reproducir riqueza en exclusividad y en exclusión. El conocimiento, por su lado, se presenta como un elemento deseable para la construcción del ideal del ciudadano letrado: enterado y consciente, pero a quien no se le entregan elementos cualitativos de educación y se restringe su acceso a un desarrollo autónomo que le permita, en todo caso, verdaderamente "liberarse" de ataduras enajenantes de conciencia ideológicamente inducida y reproductora del llamado "círculo de pobreza".

En la antesala de las primeras conmemoraciones y en un mundo globalizado en el que la región iberoamericana debe ganar protagonismo, es necesario plantearse un proyecto capaz de generar un apoyo colectivo, y contribuir de forma decisiva al desarrollo económico y social de la región. Sin duda, la educación es la destinataria de este proyecto para el bi y el tricentenario de nuestras naciones. Porque al impulsar conciencia autónoma en la ciudadanía, vía educación de calidad, nuestros Estados impulsarían maneras innovadoras y verdaderamente independientes de "romper" la condena eterna a la pobreza y a la sumisión a la misericordia del mundo.

Semejante iniciativa ha de servir no sólo para promulgar la autonomía ciudadana, la conciencia de mis obligaciones para con lo nuestro, sino también para cohesionar a la comunidad iberoamericana en torno a unos objetivos comunes, y para construir sociedades justas y democráticas. La conmemoración de los bicentenarios debe ser el hilo conductor a lo largo de las próximas décadas que obligue a los Estados a lograr nuevas generaciones de ciudadanos cultos y libres, que transformen las formas de vivir y las relaciones sociales, y que abra nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas y para el reconocimiento de su diversidad. Si no fuera así, ¿de qué nos sirve celebrar tan pomposa y alegremente los bicentenarios latinoamericanos?

Hasta ahora y de manera conclusiva, hemos visto que las celebraciones consisten en aplaudir el triunfo y el advenimiento exclusivo de segmentos hegemónicos, elitistas, excluyentes, que se han apoderado de los privilegios para gobernar sin necesidad de hacer gobierno, pero condicionando a que la gestión pública proteja y mantenga tales privilegios. Para que los bicentenarios tengan sentido, es necesario reflexionar sobre estos abusos hasta lograr que nuestros Estados independientes y nuestras poblaciones marginadas y excluidas tengan un lugar suyo en su Nación y con sus nacionalidades. Justamente, el fin de los 100 años de soledad, que ya pronto serán 200, en términos del abandono y el olvido al que hace referencia García Márquez en el epígrafe que hemos incluido al principio de este documento.

Enseñanza de la lengua materna en América Latina: vuelta a los orígenes[1]

Inge Sichra
Fundación PROEIB Andes

Nos recibe en el mundo.
Nos cobijamos en ella apenas respiramos y
mientras nos abriga, nutre, quiere,
besa, carga y hace dormir.
Experimentamos el mundo con ella.
Sé es, se siente, se piensa y se hace con ella
mientras nos relacionamos con la madre,
la familia y el mundo que nos rodea para volvernos
alguien y apropiarnos de nuestra cultura.
Es la que se lleva en uno y con uno cuando
ingresamos a la escuela. De su existencia y dominio
personal nos damos cuenta alguna vez en la niñez,
como por arte de magia, cuando empezamos a tener
conciencia de nosotros mismos.Uno es ella,
ella es uno. Lengua materna, origen, refugio
y cimiento que estamos dispuestos a
conservar y dar a nuestros hijos tal como la
recibimos de nuestros padres no para todos los
hablantes en América Latina.

Hay 420 lenguas en Latinoamérica que no son necesariamente un incuestionable valor y orgullo para sus hablantes, que poco a poco dejan de ser lenguas maternas para convertirse en lenguas desplazadas

[1] Conferencia magistral. Conmemoración del día internacional de la lengua materna. Guatemala, 17 de febrero de 2010.

incluso de los hogares donde suelen protegerse del acoso del castellano, portugués, inglés y francés. ¿Cuántos niños indígenas son amamantados en sus lenguas indígenas todavía? 30 millones de personas indígenas o 7% de la población entre Argentina y México no son 30 millones de poseedores de una lengua materna indígena. Sabemos que para un quinto de los 522 pueblos, las lenguas indígenas han sido irremediablemente reemplazadas por el castellano y el portugués como lenguas maternas (todos los datos: Sichra, 2009). Y que cada vez más niños indígenas aprenden sus lenguas ancestrales como adultos, si es que tienen la oportunidad de hacerlo.

Hablar de lengua materna en Latinoamérica es ir a los orígenes, a las lenguas indígenas. Dadas las condiciones de contacto con lenguas de prestigio, ellas no tienen asegurada la existencia. La enseñanza de lenguas indígenas toma una importancia similar a la conservación y cuidado de la diversidad biológica en la cual hemos empezado a creer. ¿Cómo se conservan y cuidan las lenguas maternas indígenas desde los Estados en la ejecución de sus más altas responsabilidades como proteger y educar a sus ciudadanos?

1. La vigencia de lo jurídico

La corriente de reconocimiento de la diversidad lingüística por parte de los Estados

latinoamericanos es muy reciente y recién empieza a tener efectos en lo educativo. De manera general, las constituciones latinoamericanas han incorporado o se han "manchado" de una visión pluralista de reconocimiento de las culturas y lenguas indígenas. En casi la totalidad de los países latinoamericanos se han establecido reformas educativas que prevén, de alguna manera u otra, la educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural. No podemos constatar esta transformación sin traer al frente el hecho de que es producto o reflejo de transformaciones sociales que han sido impulsadas por los movimientos indígenas que expresaron y empujaron sus demandas y reivindicaciones a lo largo de los continentes y en América Latina. A lo largo de este proceso, la mayoría o minoría indígena silenciada en nuestro continente pasó de observador a actor, adquirió agencia y participación política, puso en la agenda la *diversidad étnica.* Desde las últimas décadas del siglo XX, el colectivo indígena ha colocado en todos los países la territorialidad como una noción central de su identidad y reivindicación, esencia de lo organizativo, productivo, educativo

Cimientan esta corriente ante los Estados los instrumentos jurídicos internacionales como la Convención de los Derechos del Niño, el Convenio 169 y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas. Cuando la mayoría de los países latinoamericanos con excepción de El Salvador, Belice, Guyana,

Nicaragua, Panamá y Surinam ratifica el Convenio 169 OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, declarado en 1989, se comprometen, en *materia educativa*, a lo siguiente:

> Artículo 27
>
> Los *programas y los servicios de educación* destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en *cooperación* con éstos a fin de responder a sus *necesidades particulares*, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
>
> Artículo 28
>
> Siempre que sea viable, deberá *enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena* o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezca. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. "Deberán adoptarse disposiciones para *preservar las lenguas indígenas* de los pueblos interesados y promover el *desarrollo y la práctica* de las mismas[2].

Rescatamos de este cuerpo jurídico como conceptos claves: Relación lengua-cultura, diversidad y especificidad, participación y consulta, la alfabetización en lengua indígena. La formulación de la prescripción futura impersonal "se deberá".

A su vez, la Declaración Universal de los Derechos Indígenas, de 2007, aprobada por todos los países latinoamericanos y convertida en ley, hasta ahora, únicamente por Bolivia, compromete a:

[2] Cursivas de la autora.

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen *derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas*, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, y mantenerlos. 2. Los *Estados* adoptarán medidas eficaces para garantizar la *protección de ese derecho* y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de *interpretación* u otros medios adecuados.

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a *establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes* que impartan educación en sus *propios idiomas,* en consonancia con sus *métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.* 2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen *derecho a todos los niveles y formas de educación* del Estado sin discriminación. 3. Los *Estados* adoptarán medidas eficaces, *junto con* los *pueblos indígenas*, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la *educación en su propia cultura y en su propio idioma*[3].

Puntualizamos como conceptos claves adicionales en la Declaración: la educación *propia* en cuanto a control, método, cultura y lengua; la *interlocución* con los Estados, la *diversidad* de situaciones educativas, la coexistencia y vigencia de *derechos colectivos* e *individuales*.

2. Del discurso al ejercicio del derecho

Se desprende de estas normativas que el *derecho a la educación* no basta, pues se apunta al derecho

[3] Cursivas de la autora.

básico de la *educación en lengua materna* o primera lengua del niño. Es a partir de la implementación de este derecho que se habla de educación de calidad. Pero este derecho implica la *enseñanza en y de lengua materna*, es decir, el uso instrumental de la lengua materna en la enseñanza y la enseñanza de la lengua materna.

Si rescatamos las palabras iniciales, podríamos sorprendernos que requiera, para ciertos sectores de nuestras sociedades, explícitos derechos peleados por largo tiempo y aún no universalmente aceptados para algo tan literalmente *natural* como es la *enseñanza de la lengua materna.*

Cuando nos referimos al castellano, no se nos ocurre que eso suene a redundante: enseñamos y aprendemos en castellano y también tenemos asignatura de castellano o lenguaje. Y eso desde el primer año de primaria hasta el último de secundaria. Así se concibe la educación en lengua materna. Sin embargo, otras lenguas maternas no tienen ese tratamiento, han logrado bastante con ingresar a los tres primeros años de escolaridad en calidad instrumental, para desaparecer luego del currículo o mantenerse como asignatura unos grados más, además, a nivel regional no nacional o como programas pilotos. En muchos lugares se rechaza la enseñanza de la lengua materna indígena con el argumento de que "los niños ya la saben cuando entran a la escuela, lo que necesitan aprender es el castellano".

Y es que aunque todos los humanos tengamos una lengua materna y todos los humanes seamos iguales, no todas las *lenguas maternas* son iguales. Ni la *enseñanza* de la lengua materna es por lo tanto igual.¿En qué radica la diferencia? En el estatuto político de las lenguas y en su condición sociopolítica de discriminadas y minorizadas. Cada uno de nosotros sabemos cómo impacta en las actitudes, los usos y los afectos esta condición de lenguas oprimidas (término acuñado por Xavier Albó) que marca a las lenguas indígenas.

En lo educativo, la condición subordinada de las lenguas indígenas frente a las lenguas hegemónicas como el castellano, portugués y en algunos casos inglés se evidencia en las múltiples carencias como la poca o inexistente atención del Estado a la formación de maestros indígenas y maestros hablantes de lenguas indígenas, la poca o inexistente atención a la producción y difusión de material didáctico, la poca o inexistente atención a la cobertura y desarrollo de programas de EBI.

Recordemos que las lenguas no tienen vida propia y reciben el tratamiento social en consonancia con sus hablantes. Recordemos que *lo que se hace a o con las lenguas indígenas refleja lo que se hace a o con los hablantes indígenas*. Y, como reacción, el sujeto doliente hablante de una lengua indígena se alinean con los propósitos hegemónicos. Dos testimonios

recientes recogidos el año pasado por una estudiante de maestría del PROEIB Andes en Bolivia aportan al respecto:

> Yo no quiero que mi hijo sea como yo, que en mi nomás ya se acabe lo que soy. (padre de familia del norte de Potosí, en Villegas, 2009)

> Algunos padres de familia no quieren que se enseñe a sus hijos en quechua, quieren que sus hijos aprendan más el castellano, porque dicen: "en mi casa aprende nomás el quechua; aunque le voy a ser sincero, los niños aprenden mejor en su quechua". (maestro de escuela, norte de Potosí, ibíd.)

Debido a las diferencias sociales de las lenguas, la enseñanza de las lenguas indígenas como lenguas maternas también debería ser concebida de otra manera que la enseñanza del castellano como lengua materna. Iguales pero diferentes. Son distintos puntos de partida tanto sociopolíticos como lingüísticos. Que quede claro ya: la enseñanza en lengua indígena no es un asunto de menor atención, menor formación, menos materiales, si no de atención diferenciada, formación diferenciada, materiales diferenciados.

3. Orientaciones de enseñanza de lenguas indígenas y la pregunta ¿para qué?

En el nuevo panorama de políticas educativas y de reivindicaciones étnicas se han puntualizado

tres orientaciones de tratamiento de la lengua en la educación (Ruiz, 1984): lengua como problema, lengua como derecho y lengua como recurso.

A través de la primera orientación, subyacente en programas de educación bilingüe de transición, se intentan resolver "problemas educativos" relacionados con la presencia de niños hablantes de una lengua materna distinta a la lengua habitual de enseñanza en un proceso de bilingüismo sustractivo marcado por la progresiva pérdida de la lengua materna en beneficio de la lengua dominante.

La segunda orientación de la lengua, como derecho, rige en programas de educación bilingüe de mantenimiento y busca incorporar las lenguas de los alumnos en la educación a partir del principio de protección de grupos minoritarios y pueblos indígenas, tal como está reflejado en los artículos citados del Convenio y la Declaración.

En la orientación de la lengua como recurso, la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad. "Una consecuencia de ello es que debe estimularse a los grupos mayoritarios a que aprendan los idiomas minoritarios y deben facilitarse a todos los estudiantes las oportunidades de trilingüismo en unas escuelas que promuevan una lengua minoritaria además de la dominante"

(Cummins, 2002:196). En sociedades lingüísticamente diversas, ésta sería la orientación más adecuada en la superación de hostilidades y tendencias a la división. (ibíd.)

Hasta aquí hemos resuelto la eventual duda de por qué enseñar las lenguas indígenas maternas (derecho a ello), sin que hayamos siquiera recurrido a las razones cognitivas, afectivas o educativas. La cuestión de fondo que se deriva de las tres orientaciones antes mencionadas y que mantiene vigente esa distinción ya establecida por Ruiz en los años ochenta es la pregunta ¿para qué? Los ejemplos de experiencias exitosas tienen en común partir de y perseguir con el trabajo el para qué. Para qué se enseña lengua materna indígena, para qué se la introduce en la escuela, para qué se forman maestros que enseñen la lengua materna indígena. Por lo general, a nivel discursivo estatal, la pregunta se responde de una manera: lengua como derecho, lengua como recurso. Para el movimiento indígena, la educación intercultural bilingüe serviría para la "liberación de los pueblos"[4] la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de una igualdad que

[4] Walter Gutiérrez (2003:4), Presidente del Consejo Educativo Aimara, en Bolivia, lo expresa así: "La EIB abre la posibilidad de una educación propia; esto plantea por consecuencia una lucha de poderes. A través de la EIB, como instrumento de liberación, más adelante nos permitiremos detentar el poder, con el sólo afán de construir una sociedad más justa y equitativa, de respeto a los derechos que ahora sólo estamos soñando".

permita en la práctica el ejercicio igualitario de la ciudadanía "étnica" o la doble ciudadanía, con respeto de los derechos colectivos y las diferencias culturales.

No obstante, a nivel de política real, en la implementación de la política estatal y ejecución de programas educativos, en el mejor de los casos, la pregunta se responde de otra manera: lengua como problema. Digo en el mejor de los casos porque no queda evidente en programas estatales que esa pregunta "persiga" o motive al ejecutor de la política: al maestro. Esta pregunta refleja la existencia o no de una voluntad política para llevar a cabo una educación de calidad que signifique educación en lengua materna, educación que cobije al alumno, en ese sentido, educación propia. Tal como las familias castellanohablantes dan por descontado que por ser ciudadanos guatemaltecos, Guatemala les ofrece a sus niños educación en y de castellano porque están en su país y es su derecho , las familias indígenas como ciudadanos "étnicos" y guatemaltecos también den por descontado que no son extranjeros en su propio país ni migrantes y tienen derecho a una educación que les atienda como son.

Experiencias exitosas de enseñanza de lenguas indígenas como lenguas maternas se dan en programas no gubernamentales, experiencias locales y discretas en las cuales se aborda la segunda o tercera orientación. En ellas se parte de la riqueza

y el significado de las lenguas indígenas como componentes indisolubles de las culturas indígenas. Experiencias en las cuales las lenguas son vehículos para un fin, instrumentos de reafirmación étnica, cultural, productiva y territorial, que fortalezcan la identidad colectiva e individual, con el fin del potenciamiento político como pueblos. Programas creados y llevados adelante con las organizaciones indígenas, las comunidades y las familias. Racionalidad y propósitos en consonancia con la Declaración de los Derechos Indígenas. Podemos nombrar en esta línea, programas de educación inicial y primaria en los Andes peruanos (CEPROSI, TAREA), programas de formación de maestros en la selva peruana (FORMABIAP) y en Chiapas, Unión de Maestros de la Nueva Educación para México. También hay experiencias de mantenimiento y desarrollo de lenguas indígenas a nivel de posgrado en Bolivia (PROEIB Andes), donde la interculturalidad es entendida como un ingrediente de cuestionamiento y transformación de la educación superior monocultural.

Dedicarnos a la pregunta de para qué la enseñanza de la lengua materna indígena nos permitirá atender la creación de una pedagogía pertinente a las características propias de las lenguas indígenas. Pues si se trata de la enseñanza de las lenguas indígenas para desarrollarlas y empoderar de ese modo a sus hablantes, fortaleciéndolos en su identidad, en su proyecto de vida, en su *diferencia* antes que en su

desigualdad, tendremos que partir por saber *cómo* son las lenguas indígenas y *qué* permite fortalecerlas. En cambio, si el "para" se refiere más bien a una mejor y más fácil adaptación al sistema educativo hegemónico, para superar un supuesto *déficit* con el consiguiente desplazamiento de las lenguas y asimilación al castellano, partiremos más bien por la práctica de la enseñanza del castellano.

4. La dominación del castellano abarca la dominación de su pedagogía

Se ha evidenciado cómo el tratamiento de las lenguas indígenas en aulas andinas peruanas se rige por moldes del castellano en cuanto a géneros discursivos, patrones de escritura, noción de estándar, usos societales, y mantienen de esta manera su condición de lengua subordinada (Vigil, 2004). Hay evidencias de que el tratamiento de las lenguas indígenas en las aulas se basa en una traducción o "contextualización", lo que demuestra que nuestro referente es el castellano y que las lenguas indígenas no tienen "valor ni vida propia" en la escuela. También es de conocimiento generalizado que la enseñanza de las lenguas indígenas se apoya en una didáctica de amplia difusión y aceptación en nuestras escuelas, a saber, la memorización y la copia. Estudios de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena en comunidades específicas, como el caso del quichua en dos escuelas en comunidades saraguro del Ecuador,

revelan la tendencia de utilizar métodos "tradicionales" de enseñanza basados en listas de vocabulario, la traducción, la copia, la lectura, formas ritualizadas, la abstracta gramática; tendencia común no solamente a la enseñanza del quechua en otros países sino también recurrente en programas de revitalización lingüística de lenguas indígenas a lo largo y ancho del continente inclusive en el norteamericano que se insertan en la educación formal. (King, 2001)

Estas constataciones nos llevan a referirnos a algunos aspectos que se hacen en la pedagogía del castellano como lengua materna (López, 2008b) no estamos hablando de castellano como segunda lengua y que son copiados a la pedagogía de lenguas maternas indígenas. Estos aspectos (ibíd.) son:

- Se antepone lo normativo a lo comunicativo.
- Se desatiende la variación regional y social.
- Rige un estándar sobre el cual en algunos países no existe siquiera consenso social (cuál es el estándar: el de España, el de la capital, capital de qué país, el de cierta élite) que no es necesariamente dominado por el maestro.
- Se obvia la diferenciación clara entre lengua hablada y lengua escrita.
- Pobres resultados en comprensión de lectura.
- Reducida competencia en redacción creativa o producción de textos.

Nuestro argumento a desarrollar en lo que sigue es que la lengua oficial, hegemónica y de prestigio como es el castellano impregna no solamente la vida social y política sino impone en la escuela su específica manera de tratamiento de las lenguas que allí se enseñan, aún si son lenguas indígenas. La enseñanza de las lenguas indígenas se rige por la racionalidad que hay detrás de la enseñanza del castellano en la asignatura o curso de Lenguaje. La dominación o imposición del castellano se extiende a la imposición y dominio de su enseñanza.

La norma antes que el uso

El cometido del uso de las lenguas indígenas en la educación, la victoria que significa el ingreso de la lengua indígena a un espacio de alto valor social como es la escuela, solamente fue lograda después de establecer una norma escrita, elaborar un lenguaje pedagógico, vocabulario y estilos apropiados para producir materiales en las lenguas indígenas. Por lo general, las agencias que se encargan de este trabajo (planificación de corpus) son del ámbito académico, instituciones educativas estatales, a veces, organizaciones indígenas. Sucede con frecuencia que estas agencias ("academias") no gozan de la representación o legitimidad de la comunidad lingüística, lo cual hace difícil su labor en tanto la difusión y aceptación de las normas que establece entre los hablantes.

Por otro lado, son normas que no derivan del uso, no recogen el habla, no tienen carácter descriptivo sino carácter prescriptivo. Nos detendremos un momento en el aspecto de la norma. Las normas lingüísticas son "empresas sociales, estructuradas y explícitas (discursos, reglas, evaluaciones, sanciones) que emanan de subgrupos de locutores, y que ejercen una acción clasificatoria y jerarquizante con respecto al funcionamiento del lenguaje". (Bronckart en Idiazábal, 1998: 216)

Bronckart distingue tres tipos de normas lingüísticas: de poder, de élite y de identidad. Las normas de poder son las que vienen sancionadas por instituciones como la academia o la escuela; son procesos normativos "fuertes", basados en gramáticas prescriptivas y con influencia, sobre todo, en los usos escritos de la lengua. Las normas de élite vienen elaboradas por los grupos sociales de élite (literatos o políticos, sectores influyentes en la sociedad), no son instituciones propiamente normativas pero en el ejercicio de la lengua oral o escrita emiten normas de uso. Finalmente, las normas de identidad hacen referencia a las que surgen de iniciativas de grupos sociales más o menos delimitados (feministas, adolescentes) que quieren marcar con el lenguaje su identidad; aunque a veces discrepan de las normas generales de uso, también marcan pautas modélicas. (ibíd)

Se pregunta Idiazábal (óp.cit.: 217) "¿Por qué se considera imprescindible que una lengua tenga un código descrito en una gramática, un léxico acumulado en un diccionario y una selección de textos escritos por autores de prestigio si nadie recurre a estas instancias para el funcionamiento verbal habitual?". Las gramáticas, los diccionarios y las antologías de textos selectos sólo sirven como modelos académicos y dentro de la escuela tradicional. Se recurre a ellos cuando hay que enfrentarse a cierta escritura que necesite mostrar erudición y que esté en consonancia con lo planteado desde diversas instancias educativas. Así, se le atribuye un tremendo peso a la normativa única cuando ésta apenas contempla rasgos transferibles a usos más dinámicos y modernos de la lengua. Y a pesar de ello, planificadores, educadores, padres e instituciones le dan una importancia mayúscula. "Su aprendizaje y transmisión es una de las tareas más importantes, de las más sancionadas, entre las encomendadas a la escuela". (ibíd.)

No se concibe, al parecer, la posibilidad de recurrir a otro tipo de normas que las que vienen sancionadas por la escritura. Tal como en el castellano, las normas que se consagran para las lenguas indígenas son establecidas por una academia de la lengua (indígena) con miembros indígenas o no indígenas; son institucionales, son las llamadas "normas de poder". Otras normas que se generan por los usuarios expertos en las lenguas, los cultores

de las lenguas o "normas de élite" y, sobre todo, las "normas de identidad" que marcan pautas modélicas no son consideradas como referentes.

El descuido o negación de la oralidad

Una faceta que destaca en el tratamiento de la enseñanza de la lengua indígena es aquella relacionada con anteponer la escritura o el uso del alfabeto al desarrollo oral. Hay un poco difundido, quizás hasta olvidado, alegato de Richard E. Littlebear (1996), indígena cheyén norteamericano, doctor en Lingüística que habla sobre la situación de las lenguas nativas norteamericanas y su condición de lenguas minorizadas por el inglés, pero el lector verá cuán pertinente resulta para Latinoamérica y sus lenguas:

> Desde tiempos inmemoriales, nuestros idiomas nativos americanos han sido orales. Algunos de ellos se han estado escribiendo solamente en los últimos tres siglos. Debemos recordar esta tradición oral a la hora de enseñar nuestros idiomas.
> A veces negamos esta tradición oral al seguir ciegamente el único modelo de enseñanza de un idioma que conocemos: la forma en la que se nos enseñó el idioma inglés, poniendo un gran énfasis en la gramática. Enseñar nuestros idiomas como si no tuvieran una tradición oral es un factor que contribuye al fracaso de los programas de enseñanza de idiomas nativos americanos, de tal modo que ahora tenemos algo así como una tradición del fracaso.

En aras de un más eficiente manejo pedagógico de las lenguas indígenas en la escuela, se crea una norma escrita en un trabajo de estandarización que se

impone a costa de la riqueza de variedades de habla. La variación geográfica, comúnmente llamada dialecto, es considerada una amenaza para el establecimiento de una norma escrita o un impedimento para la estandarización, así que se la ve, recuerden la trilogía de orientación de Ruiz, como problema, no como recurso. Sin embargo, la variación es propia, intrínseca de las lenguas indígenas de tradición oral y afincadas en la oralidad. La variación es la estrategia de sobrevivencia de las lenguas indígenas, no su amenaza. Por otra parte, el valor simbólico inherente a la escritura hace perder de vista que la escritura será útil si es funcional y no se reduce a un fin en sí mismo.

Nos corresponde revisar los diferentes discursos que se tejen en torno a la escritura, como la reivindicación del discurso oral y de la oralidad. Siguiendo la reflexión de Garcés (2005) sobre Marcone (1997), tras las buenas intenciones de reivindicar la oralidad, en el fondo lo que realmente se hace es atraparla en las mismas categorías del mundo de la escritura que se critica. Los intentos de plasmar la oralidad en los textos literarios y escritos son una "ilusión de la oralidad" puesto que se trabaja a partir de nociones y esquemas propios de la escrituralidad. Hablando del "descubrimiento moderno y posmoderno de la oralidad" (óp.cit.: 33), para Marcone (ibíd.), la contradicción fundamental de los estudios contemporáneos sobre oralidad es que la noción de

"oralidad" es una construcción discursiva de aquella subjetividad que los mismos estudios sobre oralidad asocian con la escritura alfabética o, mejor aún, con la cultura del libro. De hecho, la "oralidad" es una categoría en la que la escritura se recrea o en la que proyecta aquello que entiende como sus carencias.

Se precisan relecturas del discurso oral y la búsqueda de escrituras alternativas a partir de la revisión crítica de las aproximaciones que desde la academia y de las disciplinas como la Pedagogía, la Lingüística, la Literatura, hasta la Antropología, se hicieron hacia las lenguas indígenas. Una renovada mirada a la cotidianeidad como lugar de reproducción cultural por excelencia debe provocarnos también mayor apertura hacia el reconocimiento de las diversas educaciones, hablas y fijaciones verbales.

Esta tarea está relacionada con los niveles y espacios de intervención, de planificación lingüística implícitos en la primera reflexión. Cantoni (1997:6) nos alerta:

> *To keep languages alive, it is not enough to value them; it is essential to use them. If their use is declining, it is necessary to identify special occasions and designate special times and places where it makes sense not to use [Spanish]. The community must provide direction.*[5]

[5] "Para mantener vivas las lenguas, no es suficiente valorarlas; es esencial usarlas. Si su uso está declinando, es necesario identificar ocasiones especiales y designar tiempos y espacios especiales en los cuales hace sentido no usar [castellano]. La comunidad debe dar esta dirección". (Traducción de la autora)

La justificación de una política de enseñanza de las lenguas indígenas como lenguas maternas debería trascender la condición de discriminación en la que se encuentran debido a la imposición del castellano y propiciar, cuando mínimo, la revitalización, el desarrollo y mantenimiento de la lengua originaria. Esto requiere trascender el empeño técnico-didáctico de la enseñanza de la lengua y avanzar hacia enfoques autónomos que, a su vez, exigen conocimientos lingüísticos y filosóficos de las lenguas indígenas que probablemente no estén aún desarrollados o puestos a disposición de la educación. Por ejemplo, cómo enseñar en el sistema educativo una lengua de tradición oral a partir del reconocimiento de la oralidad como riqueza y valor en sí mismo y no a partir del establecimiento de un "déficit" de la oralidad frente a la escrituralidad. Cómo rescatar el valor de la oralidad en cuanto a la creación y transmisión de conocimientos, valores, creencias y sabidurías, a la concepción de integralidad del mundo y la relación hombre-naturaleza. Cómo recuperar la noción de unidad en la diversidad, la noción espacial y temporal inherentes en la oralidad, su ubicación e intrínseca relación con el territorio.

No obstante, el grado de autonomía en el tratamiento de las lenguas indígenas no es solamente un asunto de "justicia pedagógica" y respeto a la especificidad de las lenguas indígenas sino de "justicia política". Darle el reconocimiento y valor a

las lenguas indígenas como lo pretende la educación intercultural bilingüe es solamente una expresión del reconocimiento y valor, histórico y actual que los Estados otorgan a "sus" culturas originarias, a los pueblos originarios. De allí que resulta dudoso que la pedagogía de una lengua indígena pueda ser concebida simplemente como una adecuación de las pedagogías del castellano, peor aún si toma sus lastres como modelo. Probablemente a esto se deba lo que constatan Córdova y otros (2005:39):

> Inclusive podemos afirmar que desde hace varias décadas las prácticas (en torno del tratamiento del quechua) que aquí discutimos han constituido "falacias" con relación al desarrollo de esta lengua, vale decir, razonamientos que si bien han aparentado estar a favor del quechua, han terminado paradójicamente por contribuir a su retroceso.

Es evidente que la pedagogización de las lenguas indígenas, como lo hemos expuesto aquí, conlleva el peligro de provocar antipatía y rechazo hacia la lengua que se busca revalorizar. Ejemplo de la actitud de rechazo de un padre de familia en Bolivia: "Si los profesores no hablan bien el quechua cómo se pretende que ellos enseñen el quechua, la maldita Reforma Educativa ha arruinado la educación con la enseñanza, ha hecho perder el respeto". (Quintín Cuchusa, Laqaya, Potosí, en Villegas, 2009)

La evaluación

A este panorama hay que añadir el peso de la evaluación en el aula. Sabemos que la labor escolar tiene el propósito de calificar al alumno, aspecto que ha sido analizado desde varias perspectivas críticas que apuntan a la reproducción de la desigualdad y perpetuación de relaciones de poder de la sociedad (Illich, 1970; Bourdieu & Passeron, 1977; Apple, 1982; La Belle & Ward, 1994; McLaren, 1995). El producto visible de una exitosa escolaridad es la libreta de notas, la promoción al curso siguiente. Si nos ponemos la mano al pecho, reconoceremos que las clases son efectivamente organizadas en función de obtener elementos necesarios para la calificación de los alumnos. Lógicas y mecanismos de calificación utilizadas en la enseñanza del castellano en la escuela son también aplicados a la enseñanza de las lenguas indígenas, con la consecuencia de que se mide el conocimiento de la lengua indígena a partir de un cuaderno, una copia, una memorización; sin establecer criterios de evaluación culturalmente pertinentes ni organizar la clase desde otra perspectiva.

5. La ecología de la enseñanza de lenguas indígenas

¿Qué hacer? Aparte de la opción de mantener a las lenguas indígenas fuera de la escuela y apoyarlas en un sistema propio, construido sin las limitaciones

de la escuela estatal[6], la propuesta que surge en los últimos años es avanzar en una concepción ecológica de la enseñanza de lengua materna que López llama "*language in life approach*" (enfoque de lengua en la vida, enfoque relacional de la lengua) se relaciona con lo que fue la lengua, con lo que la rodea y con sus propios hablantes o lengua viva. "Ecología de la lengua (…) considera a la lengua y a la adquisición y aprendizaje de lenguas no solamente en su entorno social específico sino también en el contexto político en el cual se desenvuelven". (López, 2008a)

Siguiendo a López (2008b) se trata de reconducir nuestros esfuerzos en la EIB hacia una enseñanza de lenguas, que:

> Articula y relaciona permanentemente la enseñanza de primera, segunda y otras lenguas. Quiere decir, toma en cuenta el contexto sociolingüístico de la acción educativa.

[6] Es interesante en este contexto mencionar la oposición de algunos grupos indígenas a la EIB al aceptar el espacio de la escuela como algo formal, marcado por el castellano, necesario y útil, pero deslindando su lengua y su cultura del sistema educativo estatal para seguir manteniendo el control de la comunidad sobre su propia expresión cultural. Tal es el caso de los Arambkut en el sudeste peruano (Aikman, 1994). Comunidades Miskitu de Nicaragua se resistieron a la educación en lengua indígena ya que provenía de agentes externos (estatales) a las comunidades (Freeland,1995: 254). Se puede observar rechazo a la inclusión del quechua en el aula bilingüe en el departamento de Puno en Perú y también en el departamento de Cochabamba en Bolivia por parte de los padres de familia, porque los maestros no saben enseñar la lengua, no la dominan y la desvirtúan en el aula. En el caso de los Wayuu, en la frontera de Venezuela y Colombia, ellos han establecido su propio espacio educativo paralelo a la escuela para garantizar un proceso educativo informal con una metodología, con contenidos y maestros propios que no tenga que hacer concesiones al sistema estatal ni regirse por autoridades adversas. (Aikman, 1996)

- Incorpora una comprensión intercultural de la enseñanza de lenguas, recuperando la vieja comprensión de cultura, civilización y lengua que ha sustentado la enseñanza de algunas lenguas extranjeras. Quiere decir, no rompe con la unidad de forma lingüística y contenido cultural.
- Se dirige no sólo a la apropiación de las lenguas en cuestión, sino también a la identificación y análisis de las condiciones que afectan el uso, la reproducción y la transmisión intergeneracional de las lenguas: desarrollo de una conciencia lingüística crítica. Quiere decir recuperar el potencial contrahegemónico de la Pedagogía crítica.
- Transciende la preocupación histórica por la lectura y la escritura para resituar también la relación entre oralidad ancestral y desarrollo de la expresión oral, y la interrelación crítica de éstas con la lengua escrita.
- Recurre también a los agentes educadores de las propias comunidades y los acerca a la escuela, propiciando, además, su revaloración social al incorporarlos a un ámbito creado por el símbolo privilegiado de la presencia del Estado en toda comunidad indígena. Quiere decir, entiende que enseñar no es exclusivo de los maestros.
- Conciencia a la comunidad lingüística respecto a las limitaciones de la escuela y sobre la

> importancia de la transmisión intergeneracional. Quiere decir que cuestiona la delegación de la tarea y responsabilidad de mantener, cultivar y potenciar la lengua a la escuela, por parte de los padres y las madres de familia.

Los detalles relativos a la enseñanza de lenguas en un enfoque ecológico aquí enumerados no son una receta a aplicar. En realidad, refieren a algo mucho más político: resituar las lenguas como recurso y riqueza, construir la enseñanza de lenguas desde las formas indígenas de aprender y de "enseñar" indígenas y recuperar el papel de los mayores. De la mano con la necesidad de "reinventar la EIB" va la necesidad de recuperar socialmente el papel pedagógico de la comunidad y de los propios expertos comunitarios, i.e. los "dueños de la lengua". Antes que escolarizar la lengua indígena, el camino es indigenizar la escuela en lo que corresponde, volverla realmente intercultural.

La enseñanza de la lengua materna no es ni debería ser privilegio de la escuela ni mucho menos

Si se trata (en la planificación lingüística) de "emprender esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento lingüístico de las personas" (Cooper, 1987) a partir del enfoque de la lengua como riqueza y recurso, tenemos que partir en nuestros afanes educativos del hecho de que los individuos aprenden la lengua materna o primera, en los dominios

intrafamiliares e intracomunitarios. Fishman (1996:6) nos recuerda que:

> Las lenguas maternas son autosostenibles y una nueva generación no espera ir a la escuela para conseguir su lengua materna. La consigue generalmente en la casa, en la comunidad, en la vecindad, entre las cosas queridas que forman la identidad del niño.

Para infundirle a la lengua "autosostenibilidad", tenemos que apuntar a los espacios intrafamiliares y los espacios intracomunitarios, allí donde se genera la lengua sobre una base intergeneracional (óp.cit:9). Del trabajo de una alumna indígena mixe mexicana de la 6ta maestría PROEIB (Martínez, 2009), rescatamos:

> Entonces, se está deteriorando la esencia o principios de la educación familiar así como dice Floriberto, pensador y antropólogo mixe: "las mujeres permanecen con los hijos durante más tiempo; además de guardar una relación mucho más estrecha con ellos, son las maestras por definición, no solamente los amamantan físicamente, sino también espiritualmente, culturalmente y lingüísticamente". (Floriberto Díaz, 2007: 333)
>
> En este sentido, el principal problema radica en que los padres ya no transmiten la lengua en sus casas aun cuando en los diferentes espacios comunitarios las conversaciones de los adultos tienen eco en la lengua mixe en reuniones, en la plaza, en el mercado y en otros espacios.
>
> Entonces qué acciones realizar para que se enfatice la planificación lingüística desde el control cultural. Quizá como una idea muy vaga, mencionar que los docentes u otros organismos promotores de la revitalización de la lengua deben generar conciencia hacia las madres de familia que transmiten la lengua indígena hacia sus pupilos desde temprana edad, además, las madres no únicamente amantan a sus hijos físicamente,

> sino también cultural y lingüísticamente. La lengua debería estar en la boca y el paladar de cada una de las familias indígenas, de cada adulto, de cada niño y niña. A mi modo de ver, creo que no basta con ampliar las políticas educativas gubernamentales, las gramáticas sino implementar planificaciones que amparen la transmisión oral, y políticas propias a partir de los hablantes, organizaciones basadas en los principios de los aspectos socioculturales y comunales, espacios en los diferentes espacios comunitarios.

Dado que la familia y la comunidad no son espacios institucionales "estatales", será muchísima más ardua la tarea, tanto de convocatoria como de intervención, necesitará de convicción, sustento y aporte de los mismos hablantes y de los líderes de los movimientos y de profesionales indígenas en tanto mediadores ("*brokers*") lingüísticos (Eriksen, 1991). La fortaleza de este abordaje radica en la conjunción de lengua y territorio, el espacio colectivo de la lengua.

Aquí es donde se abre el gran reto de la recuperación de la lengua en su función identitaria, socializadora, instrumental y de comunicación cotidiana.

6. Conclusión

Establecido el derecho a la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna, el desafío que persiste es la implementación de una política y una planificación educativa y lingüística que respete y potencie la diferencia entre el castellano y las lenguas indígenas antes que imponer una concepción didáctica

ajena en las lenguas indígenas. Si persistimos en este camino, las consecuencias son:

- Pedagogización de las lenguas indígenas bajo moldes ajenos.
- Persistencia de la dominación del castellano sobre las lenguas indígenas.
- Rechazo a la EIB.
- Fracaso de la educación de calidad.

En el orden de cosas que actualmente rigen los destinos de los pueblos indígenas como por ejemplo, los derechos, no se puede dejar de involucrar a las organizaciones indígenas, a los líderes comunitarios y a los propios padres y madres de familia, y claro que también a los propios jóvenes y niños en la identificación de las necesidades por ellos sentidas, como en la identificación de estrategias para satisfacerlas. Nos corresponde entender que las condiciones sociopolíticas en las que las lenguas indígenas se desenvuelven en la actualidad no deben ser empeoradas aún por la escuela bajo el rótulo de darles un reconocimiento. El reconocimiento de las lenguas se alcanzará bajo la condición de mantenerlas con vida propia en manos bocas de sus propios hablantes y en los espacios y bajo las formas que consideren apropiados para su desarrollo.

Ahora que la condición de indígena o de hablante de una lengua indígena significa beneficios

y derechos antes no considerados, y llega a ser un capital cultural y hasta económico, las dirigencias y los intelectuales indígenas tienen que entender que los logros políticos adquiridos sólo serán conducentes a un fortalecimiento de los pueblos a los que representan si el compromiso por la resistencia a la corriente de abandonar lo propio es asumido por ellos transmitiendo la lengua y cultura que enarbolan simbólica y políticamente como causa a sus hijos y nietos y las bases, los de las comunidades, los migrantes, hombres y mujeres. Los espacios conquistados al Estado, como la educación formal, no pueden ser más que un aliento para potenciar la reproducción cultural y lingüística en manos de cada una de las familias indígenas, de cada adulto, de cada niño y niña.

La conciencia de ser persona con la lengua materna que se da en la niñez pero que nos acompaña la vida entera y trasciende nuestra vida. Que la conciencia colectiva de los orígenes de Latinoamérica también tenga ese destino.

Referencias bibliográficas

Aikman, Sheila

1999 *Intercultural Education and Literacy: an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

1996 "The Globalization of Intercultural Education and an Indigenous Venezuelan Response". En *Compare, Journal of Comparative Education*, Vol. 26, 153-165.

1994 "Intercultural Education and Harakmbut Identity: A Case Study of the Community of San José in Southeastern Peru". Tesis de doctorado ante la Universidad de Londres. (Mimeo.)

Apple, Michael

1982 *Education and Power*. New York: Routledge.
Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron.

1970 *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage Publications.

Cantoni, Gina
1997 "Keeping Minority Languages Alive: The School's Responsibility". En Jon Reyhner (Ed.) *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University.

Cooper, Robert
1997 *La planificación lingüística y el cambio social.* Madrid: Cambridge University Press.

Córdova, Gavina, Roberto Zariquiey & Virginia Zavala
2005 "¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI". En *Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural*, Vol. 5. Lima: PROEDUCA-GTZ.

Eriksen, Thomas Hylland
1991 *Languages at the margins of modernity. Linguistic minorities and the nation-sate.* Oslo: International Peace Research Institute (PRIO).

Fishman, Joshua
1996 "What do you lose when you lose your Language?" En Gina Cantoni (Ed.), *Stabilizing Indigenous Languages.* Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northem Arizona University.

Freeland, Jane

1995 "Why go to school to learn Miskitu?: Changing constructs of bilingualism, education and literacy among the Miskitu of Nicaragua's Atlantic coast". En *International Journal of Educational Development,* 15, 245-61.

Garcés, Fernando

2005 *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman.* La Paz: CENDA/ Plural.

Giroux, Henry

1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Madrid: Paidós.

Gutiérrez, Walter

2003 "La EIB en Bolivia". Entrevista publicada en *Suplemento Bimensual* del diario *La Razón* (La Paz), Año 1, No. 1, octubre.

Idiazábal, Itziar

1998 "Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera. En Luis Enrique López & Ingrid Jung (Comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.* Madrid: Morata/ PROEIB Andes/DSE. 213-243.

Illich, Ivan
1970 *Deschooling society.* New York: Harper and Row. Consultada junio 2005 en www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro

King, Kendall
2001 *Language Revitalization Processes and Prospects. Quicha in the Ecuadorian Andes*. Bilingual Education and Bilingualism 24. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

La Belle, Thomas & Christopher Ward
1994 *Multiculturalism and Education: Diversity and its Impact on Schools and Society.* Albany, N.Y: SUNY Press.

Littlebear, Richard
1996 "Preface". En Gina Cantón (Ed.), *Stabilizing indigenous Languages.* Flagstaff: Northern University Press. xiii-xv.

López, Luis Enrique
2008a "Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America". En A. Creese, P. Martin & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 9. New York: Springer. 141-155.

2008b *Key-note address ante el First Biennal Symposium on the Teaching of Indigenous Languages of Latin*

America (STILLA). Indiana University. USA. Agosto 14-17.

McLaren, Peter y Cristine Sleeter (Eds.)
1995 *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. Albany: SUNY Press.

Marcone, Jorge
1997 *La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Martínez, Florinda
2009 "Trabajo de módulo área de lenguaje 2do. Semestre PROEIB Andes". Ensayo no publicado.

Ruiz, Richard
1984 "Orientations in Language Planning". En *NABE Journal* 8, No. 2:15-34.

Sichra, Inge
2009 "Introducción". En I. Sichra (Coord. y Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF. 3-17.

Vigil, Nila

2004 "Pueblos indígenas y escritura". En M.Samaniego & C.G.Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad.* Temuco: Universidad Católica de Temuco/Ministerio de Educación de Chile. 187-208.

Villegas, Roxana

2009 "Trabajo de módulo área de lenguaje 2do. Semestre PROEIB Andes". Ensayo no publicado.

Zavala, Virginia

2002 *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Experiencias

Experiencias del aula bilingüe que cuestionan la supremacía de las ciencias desde las visiones indígenas

Fernando Antonio García Rivera[1]
Profesor del Programa de Formación de Maestros Bilingües
de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) -Iquitos, Perú

Introducción

Este artículo presenta algunas experiencias de aula en un centro de formación magisterial que revelan la problemática de lidiar con los conocimientos hegemónicos de las ciencias, al mismo tiempo que se trata de posicionar los conocimientos y las prácticas indígenas, en el marco de un programa de educación bilingüe gestionado por los pueblos indígenas.

Como parte del desarrollo curricular de la formación magisterial, en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)[1], se han ejecutado proyectos educativos basados en actividades socioculturales en las que

[1] Profesor del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía peruana (FORMABIAP) en Iquitos, Perú. Es indígena quechua hablante, licenciado en Lingüística por la Universidad San Marcos de Lima. Como becario del IFP obtuvo el doctorado en Ciencias en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México DF.

[2] **FORMABIAP es el programa educativo de la Asociación Interétnica de** Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) fundado en 1988, en convenio con el Ministerio de Educación de Perú y ejecutado en el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto, Iquitos, Perú.

se intentan "articular" los aprendizajes académicos con la profundización de conocimientos indígenas. Para ilustrar esta problemática se presentan algunos ejemplos de esta experiencia protagonizada por estudiantes *kichwas* de los ríos Tigre, Pastaza y Napo, de la región Loreto, en la Amazonía peruana.

Se argumenta que la "articulación" debe entenderse como un proceso conflictivo de toma de distancia de la imagen de la hegemonía de las prácticas científicas, y de las representaciones desvalorizantes de los conocimientos y lógicas indígenas, las mismas que fueron aprendidas en la socialización primaria enraizada en la herencia indígena.

1. Breves antecedentes

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) fue creado por iniciativa de la organización indígena Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), en convenio con el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto (ISPPLoreto), el Ministerio de Educación y el Gobierno Regional de Loreto. Como resultado de este convenio, este Programa se ejecuta en el marco institucional de una entidad pública (ISPP Loreto), con la participación y la gestión compartida de representantes de los pueblos indígenas amazónicos peruanos, en la ciudad de Iquitos, capital de la región Loreto.

En sus 22 años de trabajo, este Programa ha formado profesores de educación primaria para 15 pueblos amazónicos. Desde hace 5 años, también forma profesoras de educación preescolar para los pueblos Tikuna y Kukama. Asimismo, ha participado en diversos programas de formación magisterial en servicio, por encargo del Ministerio de Educación o como parte de las responsabilidades institucionales, como es el caso del seguimiento y monitoreo de profesores de educación inicial y primaria que se ejecuta en las redes educativas de tres cuencas de la región Loreto (Bajo Marañón, Alto Napo y Bajo Amazonas). Para cumplir adecuadamente con las tareas de la formación docente, el Programa ha construido lineamientos curriculares diversificados para los niveles de educación inicial, primaria y superior, pertinentes para la región amazónica peruana o adecuados para las realidades de alguna cuenca o zona indígena. Del mismo modo, se han realizado numerosas investigaciones lingüísticas, educativas y sociales sobre el bagaje y prácticas culturales que los pueblos indígenas amazónicos mantienen vigentes. Estas investigaciones han dado lugar a publicaciones y han servido para elaborar materiales educativos en lenguas indígenas y castellano para uso de los estudiantes y profesores de los pueblos indígenas amazónicos. Algunas de estas producciones fueron adoptadas como modelos y guías para procesos de construcción curricular nacional y regional del Ministerio de Educación del Perú.

Una de las características novedosas del Programa, dentro de las experiencias de educación bilingüe del país, es la participación de los representantes de los pueblos indígenas, no solamente en la gestión administrativa de la experiencia sino también en el proceso de construcción y ejecución curricular a través de la intervención de profesionales, técnicos, dirigentes y pobladores de las mismas comunidades indígenas beneficiadas por las acciones del Programa. En este aspecto, el Programa FORMABIAP fue pionero en incorporar a sabios de las comunidades, que nosotros llamamos especialistas indígenas, en el equipo docente de una institución de educación superior. La mayoría de estos especialistas indígenas tienen poca experiencia escolar y han sido seleccionados por las propias comunidades y sus dirigentes por ser los que mejor conocen las tradiciones culturales de su pueblo, dominan la lengua indígena y tienen un prestigio social reconocido. El pago de los salarios de estos sabios indígenas ha sido posible porque las organizaciones indígenas gestionan los fondos de la cooperación internacional, quienes permiten financiar este tipo de políticas educativas, ya que el Ministerio de Educación no concibe la incorporación de estos sabios que no poseen títulos o acreditaciones académicas como personal docente de la educación superior.

En este marco de riqueza cultural y lingüística de la región, se han construido propuestas de

formación magisterial dentro de una institución académica regida por lineamientos curriculares nacionales y, al mismo tiempo, respondiendo a las demandas y aspiraciones particulares de los pueblos indígenas que exigen modelos educativos escolares enraizados en la herencia ancestral de cada pueblo, y capaces de formar nuevas generaciones preparadas para desarrollar sus localidades bajo el respeto y el cuidado de los territorios y el medio ambiente. De esta manera, hemos debido enfrentar diversos retos para cumplir con los encargos de las organizaciones indígenas amazónicas.

Por ejemplo, uno de los primeros retos que tratamos de superar fue el insuficiente conocimiento y comprensión de la historia y la realidad de cada uno de los pueblos con los que trabajamos. Los científicos sociales peruanos han sido formados mayoramente para el estudio de los pueblos indígenas andinos, más visibles en el escenario nacional y más golpeados por las clases hegemónicas de los pasados 500 años. Al inicio del Programa, pocos profesionales tenían un conocimiento adecuado del pueblo indígena con el cual les correspondía trabajar. Por otro lado, se comprueba que el conocimiento de algunos pueblos indígenas por parte de las ciencias sociales es incipiente y, en muchos casos, la literatura existente sobre ellos no está al alcance de los investigadores nacionales.

Otro reto fue diseñar los mecanismos de relación laboral, académica e interacción áulica entre actores sociales provenientes, por un lado, de los sectores criollos y citadinos y, por otro, de las comunidades indígenas. Esta situación ha planteado la necesidad de enfrentar las tensiones y conflictos entre individuos de distintas tradiciones culturales como realidades siempre presentes y como un potencial de formación personal para enfrentar las diferencias culturales. Sin embargo, hay que señalar que este potencial no siempre ha sido reconocido expresamente ni ha sido desarrollado de manera sistemática en la vida del Programa. A pesar de estas dificultades, las diferencias culturales y el reconocimiento de rasgos comunes compartidos fue empleado como un recurso invalorable de las interacciones en el aula, en los aprendizajes y en la formación personal, tanto de los formadores como de los estudiantes. Las experiencias de vida de los individuos en sus contextos culturales propios y en otros mundos sociales es una parte importante de este proceso reflexivo de los formadores y los alumnos de formación docente.

Además, el reconocimiento de las diferencias de origen y estatus entre los conocimientos indígenas y los conocimientos de las "ciencias" forma parte de las mismas relaciones sociales dentro de la institución y de las condiciones del diálogo entre actores sociales de diversas tradiciones socioculturales. El conflicto histórico entre la supremacía de las ciencias y el

carácter marginal de los conocimientos y prácticas indígenas son condiciones de realidad en el proceso del diálogo entre actores sociales indígenas y asesores provenientes de los sectores criollos y mestizos.

Una de las estrategias explícitas para enfrentar la supremacía de las ciencias sobre los conocimientos indígenas fue la llamada "articulación del conocimiento indígena y el conocimiento occidental". La primera Directora Académica del Programa sostiene que este mecanismo:

> Suponía situarse frente a un tema y abordarlo desde los conocimientos elaborados por cada pueblo indígena y desde la perspectiva escolar académica. Si bien esta estrategia era innovadora con relación a otros programas de formación que no consideraban los conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas, por entonces los docentes de FORMABIAP no habían puesto en cuestión el marco conceptual e interpretativo a partir del cual se construía el aprendizaje. (Trapnell, 2008)

Según esta interpretación, no se cuestionaba el peso dado a la ciencia occidental como "instrumento de validación de los conocimientos indígenas" ni se advertía el efecto político y pedagógico que podía tener la jerarquía otorgada a la ciencia en el proceso de formación docente, como un instrumento privilegiado para el análisis de la realidad.

A pesar de la problemática suscitada por la naturaleza de la llamada "articulación" de los conocimientos, la realidad sigue impregnada por la supremacía de las ciencias de origen "occidental". El prestigio de los conocimientos científicos es algo inevitable que deben enfrentar los profesionales indígenas y no indígenas que emprendan la construcción de alternativas educativas en el marco de un sistema escolarizado y una práctica académica "científica". Tal vez, los sabios indígenas con menos experiencia escolar son los que se hallan menos deslumbrados ante la supremacía de las ciencias, pues aunque suelen dar la atención debida a los conocimientos científicos no descartan ni menosprecian sus propios conocimientos y prácticas ancestrales. Por estas razones, desde mi punto de vista, el reto de "articular" conocimientos científicos e indígenas no es solamente un problema epistemológico que sigue en debate; es también, un asunto práctico de enfrentar la hegemonía y el prestigio de las ciencias con los instrumentos y las rutinas propias de ellas. A nivel político, no es posible imaginar el empoderamiento y el posicionamiento social de los pueblos indígenas sin la apropiación de los instrumentos de conocimiento de las ciencias y sin el desarrollo de los propios sistemas de reflexión y conocimiento, en diálogo con otras visiones humanas. Los mayores logros en la comprensión y superación de la hegemonía de los conocimientos científicos frente a los conocimientos y prácticas indígenas, ocurren en el trabajo académico diario, en las interacciones

del aula y en el tipo de vida que realmente desarrolla cada actor de esta experiencia. Los ejemplos que se presentan, son una muestra particular de que es posible enfrentar la supremacía de las ciencias en el desarrollo de aprendizajes que deben lidiar con conceptos "científicos" y conocimientos indígenas.

2. La experiencia de un proyecto educativo integrador

Actualmente, los lineamientos curriculares de formación magisterial para la educación primaria, que ejecuta el FORMABIAP son una versión diversificada de la estructura curricular nacional de formación magisterial. Aunque los lineamientos curriculares nacionales han reconocido e incorporado avances de las experiencias de educación bilingüe con poblaciones indígenas respecto a una organización más integradora de las áreas académicas, sin embargo todavía mantienen cierta separación entre áreas que podrían ser menos fragmentadas, respondiendo a las concepciones indígenas holísticas. Así, si el currículo nacional reconoce áreas como Ecosistema, Sociedad, Educación Religiosa, Comunicación Integral, Matemática, Trabajo y Producción, y Educación (MED, 1997), desde las visiones indígenas sería más significativo concebir un área integrada "socio-natural" en vez de establecer campos aislados y separados como Ecosistema, Sociedad y Religión. Para los pueblos indígenas amazónicos, la vida social humana

está estrechamente vinculada con el medio natural, los bosques y sus "dueños", de tal forma que los seres humanos dependen de la existencia de los bosques. En este contexto, la religiosidad de los pueblos indígenas se basa en el cuidado y el respeto a los bosques y los seres tutelares que ahí viven, de tal forma que los seres humanos no tienen el privilegio del control y dominio total sobre ellos, sino que forman parte de universos integrales y variados donde no hay un único ser suprapoderoso que imponga su dominio.

Como nuestro Programa se desarrolla en una institución pública que debe enmarcarse en los lineamientos curriculares nacionales, normados por el Ministerio de Educación, debemos organizar el currículo en las áreas establecidas oficialmente. Por eso, las áreas de Ecosistema y Sociedad son campos de conocimiento separados. Entonces, para paliar en algo la desintegración de conocimientos y experiencias provocada por esta división de áreas, se ha diseñado una estrategia que trata de relacionarlas a través del desarrollo de un proyecto educativo que permita la integración de las otras áreas curriculares y haga posible los aprendizajes situados en un contexto auténtico y relacionados a una actividad sociocultural. De esta manera, se han realizado proyectos como "Elaboración de instrumentos de pesca" y "Preparación de remedios" como escenarios de integración de conocimientos y ejercicio de técnicas por parte de los estudiantes y sabios indígenas quienes tienen una

participación central, no solamente en la explicitación verbal de los conocimientos sino también en el ejercicio de los gestos corporales que implica el dominio de habilidades aprendidas en la realización de la respectiva actividad.

De esta manera, el desarrollo del proyecto integrador ocupa por lo menos dos días a la semana, mientras que los otros tres son dedicados al aprendizaje de los conocimientos de las áreas de formación. Se pretende, entonces, que el proyecto integrador sea el eje articulador de las áreas de formación para lograr que los aprendizajes se vivan como experiencias integradas en la realización de las actividades. La explicitación de los conocimientos y de las técnicas implícitas en ellas se produce con la participación activa y central de los estudiantes y los sabios indígenas, y la orientación de lo docentes formadores.

La experiencia que se quiere presentar en este artículo corresponde al desarrollo de las clases de un proyecto integrador con los alumnos de habla *kichwa* provenientes de los ríos Tigre, Pastaza y Napo, durante el año 2008, asesorados por un sabio indígena proveniente del río Napo y un lingüista hablante de la variedad quechua de Ayacucho, de los Andes sureños del Perú. Esta variedad geográfica de las hablas *kichwas* empleadas como medio de intercomprensión entre los participantes puede tener su propia dificultad relativa cuando la variación es fuerte en ciertos casos;

sin embargo esta misma situación es una riqueza en sí pues, salvando las diferencias dialectales de la lengua originaria, se comparten sentidos y visiones impensables en un primer momento y también se notan las diferencias socioculturales que caracterizan la tradición local de cada zona. Al describir más adelante los procesos de pensamiento en la lengua originaria de temas académicos y de asuntos de la vida sociocultural de los pueblos indígenas, no prestaré atención a las diferencia dialectales en el habla *kichwa* sino que me enfocaré en los sentidos indígenas de los participantes bilingües (*kichwa* castellano) cuando se habla y se reflexiona sobre estas dos tradiciones de conocimiento: la local indígena y la escolar académica.

En este artículo presentaré un ejemplo específico para ilustrar el carácter holístico de la reflexión que se realiza en un contexto académico con participantes indígenas bilingües, en torno a una actividad sociocultural. Durante el desarrollo del proyecto "Elaboración de instrumentos de pesca" se analizó un relato sobre el origen de uno de los instrumentos de pesca. En este relato, cuando en tiempos remotos, algunos animales eran personas, vivían Wimpa Runa y Shira Runa. Wimpa tuvo la iniciativa de tejer una trampa para atrapar peces. Así que sacó las mejores fibras de chambira para hacer su trampa. Shira observaba cómo hacía su trampa el Wimpa Runa. Éste por ser presumido hizo una trampa

con fibras muy gruesas, dejando a un lado las fibras más delegadas. Shira observó bien cómo elaboraba su trampa el Wimpa Runa. Cuando éste terminó su trampa se fue a la cocha a buscar peces, pero no logró agarrar ninguno. Cuando Shira fue por peces agarró muchos porque su trampa estaba bien hecha. Wimpa sintiendo envidia de Shira fue a pedirle prestada su trampa. Como Shira era generoso, le prestó su trampa a Wimpa con la condición de que le diera algo de los pescados atrapados. Wimpa se fue con la trampa pero nunca se la devolvió. Es por esta razón que el gavilán Wimpa (*Wimpa Anka*) es un buen pescador porque se llevó la trampa de un gran pescador. En cambio, el gavilán Shira (*Shira Anka*) vive ahora sufriendo porque su poder de pescador y su trampa pescadora le fueron arrebatados por Wimpa. Por eso dicen que en estos tiempos el gavilán shira anda detrás de wimpa, alimentándose de las sobras de éste.

A partir de este relato, presentado brevemente en el párrafo anterior, los estudiantes *kichwas* de 5to. año de formación docente y el sabio indígena que asesora a estos alumnos desarrollaron una reflexión, no solamente sobre el origen de la trampa de pesca sino sobre la condición humana de muchos animales en tiempos remotos, sobre las formas de aprendizaje eficiente, sobre las características de un buen pescador y cazador, sobre las características de los gavilanes, sobre las dietas que se deben seguir para ser buen cazador y pescador, sobre los valores sociales

de las personas en las comunidades *kichwas*, entre otros temas que se relacionan con las diversas áreas curriculares de la formación docente. Esta reflexión amplia y diversa es una muestra del potencial que tiene un proyecto integrador, orientado por el desarrollo de una actividad sociocultural de los pueblos indígenas. Para seguir ofreciendo un ejemplo preciso mencionaré a continuación algunas nociones integrales que fueron explicitadas en el proceso de reflexión a partir de este relato del origen de la trampa *llika,* en el desarrollo de la actividad "Elaboración de instrumentos de pesca".

Una de las principales enseñanzas que contiene el relato es la necesidad de cuidar celosamente el instrumento de pesca eficiente que uno ha logrado desarrollar. Para tener un buen instrumento de pesca hay que "curarlo" del mismo modo que uno debe curarse con una serie de procedimientos y el uso de recursos naturales adecuados. Esta constatación llevó de manera natural a hablar de las características de un buen pescador, según el pensamiento de las comunidades *kichwas*. Los niños desde edades muy tempranas son "curados" para que sean buenos cazadores, buenos pescadores, trabajadores, entre otras cualidades necesarias para ser útiles a sus familias y a su grupo local. Cuando los hijos van creciendo, los padres los siguen curando y cuidando para que logren desarrollar y mantener las habilidades necesarias para vivir en el bosque tropical. Por ejemplo, los padres amarran unas soguillas (*sulima* o *nina kaspi*) en la

muñeca de los niños para que sean buenos cazadores y pescadores. Para que tenga efecto este remedio, el niño debe seguir una estricta dieta alimenticia y un retiro tranquilo en la casa. Los alumnos comentaron que algunos de ellos fueron curados todavía de esta manera; pero que los niños de ahora ya no son curados de esta forma porque al ir a la escuela no pueden seguir las dietas y prescripciones recomendadas para este proceso curativo. Se puso mucho énfasis en señalar que el cazador no puede prestar su instrumento de caza a otra persona porque el instrumento está curado adecuadamente para ser eficiente con su dueño. Se cree que cuando se presta el instrumento, el poder cazador del dueño puede ser apropiado por otra persona. El valor de "ser compartido" tiene sus restricciones pues no se puede prestar un instrumento curado trabajosamente por su propietario, con el apoyo de los poderes que se adquieren del medio natural. Se puede prestar un instrumento común que no tiene toda esta carga de poder afanosamente obtenida. Se puede compartir la carne del animal cazado, cuidando de dar sólo la carne pues si se entregan los huesos a otra persona ésta los puede trata en forma displicente, tirándolos en cualquier lugar y ocasionar que se pierda el poder del cazador. Es decir, que el desprendimiento y la generosidad practicados por los pueblos *kichwas* no es un "principio" abstracto de ilimitadas aplicaciones sino que tiene restricciones, porque los poderes y recursos que el ser humano adquiere no son poderes absolutos que lo convierten en un ente supraterrenal.

Los seres humanos adquieren la habilidad de pescar con cierto esfuerzo y cualidad personal; sin embargo, esos poderes son dados por los seres espirituales del bosque, para lo cual la persona debe saber comunicarse con ellos a través de tomar plantas sagradas o a través del sueño. Si alguien encuentra una *taya* (especie de amuleto de buena señal para ser mejor cazador) en el cuerpo de un animal, no debe contárselo a nadie. Esta reserva personal para el manejo de los poderes que le son dados, aparentemente, podría ser considerada un acto de egoísmo. Sin embargo, hay que considerar que socialmente se espera que las mejores habilidades y poderes de un buen cazador se deben poner al servicio del bienestar de la familia y del grupo local. Existen numerosos principios que condenan la mezquindad de las personas y todos saben que el poder de caza de una persona no se puede aplicar para una extracción ilimitada de los animales del bosque. Las "madres" y los "dueños" del bosque cuidan a sus animales del mismo modo que un *kichwa* cuida sus gallinas y sus animales de crianza. Si alguien caza más animales de lo debido, las madres de los animales ocultan a sus crías y ocasionan males en el cazador que le pueden causar la muerte si no se cura con los remedios naturales debidos. Es decir, aunque las habilidades para la caza y pesca son del dominio de los individuos, la garantía de su eficiencia dependen de los poderes que le son dados por la naturaleza, y la aplicación misma de esta habilidad no puede poner en riesgo la frágil biodiversidad del bosque. La reserva personal

de un individuo en el manejo de las habilidades para la pesca no es para satisfacción de sí mismo ni es algo que se debe festejar como un "triunfo personal", al contrario, es una condición para cuidar la eficiencia de la habilidad puesta al servicio de la supervivencia del grupo familiar.

Esta forma de concebir el rol de los seres humanos dentro del medio natural tiene bases morales ancestrales, que difieren mucho de todas las concepciones supuestamente "modernas" que entienden a los seres humanos como absolutos dueños del medio ambiente y de los bosques, para justificar el saqueo de los recursos naturales que se imaginan casi inagotables. Para las concepciones indígenas, el ser humano es otro integrante más de los mundos socionaturales, por eso, lo que se llama "naturaleza" no está separado ni desligado de lo que se conoce como "sociedad". En la lengua *kichwa* existe una noción que refleja la esencia integral de la relación imbricada que hay entre naturaleza y sociedad. La noción *pacha* envuelve a su vez lo que se considera como "tiempo", "espacio", "sociedad" y "naturaleza". Esta es una primera constatación teórica y moral que hacemos con los estudiantes indígenas y suponemos que este paso es muy importante para posicionar a estos jóvenes, que han llegado al Programa dudosos o avergonzados de sus conocimientos indígenas y fascinados por las ciencias de origen "occidental", como producto de una educación escolar centrada en las ciencias. Se

constata así, que en el pensamiento indígena hay una noción abstracta que incluye y relaciona ámbitos que las ciencias separan y fragmentan cada vez más, hasta perder la relación natural y lógica que hay entre ellas. El pensamiento indígena, en este aspecto, tiene un aporte teórico que los científicos "sociales" y "naturales" debieran tratar de entender si desean contribuir, por ejemplo, en la preservación y cuidado del medio ambiente.

La exploración sobre las características del cazador y del pescador llevó a analizar la noción de persona en la visión de las comunidades *kichwas*. Para los hablantes del *kichwa* amazónico peruano, *runa* implica a la vez "persona o individuo" y también "humano o el ser humano". De esta manera, *runa* es la persona que actúa pensado (*yuyarisa runa*), se relaciona con los seres espirituales a través de discursos, plantas sagradas o del sueño para encontrar el poder espiritual (*shukunawan tuparina ushayta*) o para adquirir el espíritu poderoso (*samayta charina*). Los padres inculcan en sus hijos el ser gente buena (*alli runa*) lo que implica, entre otro valores, hacer trabajos rápidos y eficientes (*utkay runa*), tener poder espiritual para curar (*hampik runa*), ser servicial y compartir para el bienestar colectivo. Para los alumnos *kichwas* que realizaron la reflexión, la persona que tiene *alli samay* (buen espíritu) tiene poder para servir a la comunidad, para enfrentar las enfermedades originadas en la naturaleza y enfrentar la hechicería producida por las malas personas (*wakli runa, sakra runa*).

De esta manera, se fue configurando la rica visión indígena sobre los ideales en la formación de las generaciones venideras, un tema complejo que la vieja ciencia filosófica sigue debatiendo con el aporte de las nuevas disciplinas de la ciencias sociales, que también continúan el debate desde distintas perspectivas teóricas y de diversos paradigmas de acción y reflexión moral (García, 2007). Este es un caso específico de cómo un tema aparentemente aislado respecto al origen de un instrumento de pesca, en el modo de reflexionar de los pueblos indígenas, lleva a un relato que desencadena una serie de conocimientos manifestados verbalmente, en algunos casos, pero subyacentes en los saberes expresados al momento de realizarse las actividades, conocimientos implícitos que se actualizan en la realización y ejercicio de las actividades cotidianas. Las imágenes sobre la formación de las personas en el pensamiento indígena sin tradición escrita, también forman parte de los debates teóricos actuales sobre las imágenes que las distintas culturas tienen de la infancia (Hwang y otros, 1996) en la perspectiva de la formación de las nuevas generaciones.

3. Conclusiones

En este artículo se ha tratado de demostrar que la supremacía de las ciencias se puede enfrentar en los eventos áulicos específicos en los que el desarrollo curricular se basa en proyectos educativos integrados,

que permiten explicitar los conocimientos indígenas para establecer diálogos y reflexiones enfrentando los conocimientos científicos con el alcance integrador de las lógicas indígenas. Sin embargo, esto sólo es posible cuando alumnos, sabios indígenas y profesores manejan la lengua indígena y el castellano para hacer posible la "articulación" entre ambos universos teóricos, enfrentando la "supremacía" de las ciencias con el valor teórico, explicativo e integrador de las nociones indígenas.

El relato indígena posee no solamente un potencial pedagógico en la formación integral de las personas sino que es un espacio intercomunicativo que ubica a los personas en su universo sociocultural, actualizando permanentemente los aprendizajes ancestrales sobre el origen de las cosas y recordando a las personas que son parte de mundos humanos, integrados respetuosamente a la diversidad compleja de los bosques. Se ha mostrado que la reflexión a partir del relato puede desencadenar la explicitación de las prácticas y los conocimientos implícitos en el ejercicio narrativo.

La reflexión a partir de una actividad sociocultural puede impulsar el reconocimiento de nociones indígenas integradoras que tienen un poder teórico latente, aún no explorado ni valorado, porque los académicos (indígenas y no indígenas) se acercan a estas nociones con el peso del prestigio de

las ciencias que dirigieron su formación profesional. Será necesario que los indígenas tomemos distancia de este poder hegemónico de las ciencias en los procesos de reflexión y, asimismo, posicionarse frente al valor explicativo potente de las nociones indígenas que se reconocen como "válidas" en el discurso, pero que en la praxis diaria se menosprecian favoreciendo en los hechos la supremacía de las ciencias.

Así como este tipo de experiencias son pequeños pasos que se realizan en los espacios áulicos de relativa autonomía, de la misma manera, la experiencia de FORMABIAP constituye parte de los esfuerzos locales y regionales que los pueblos indígenas realizan, en los espacios de relativa autonomía que se logran conservar, para poner pequeños ladrillos en la construcción de un nuevo tipo de Estado. La desaparición o la desactivación de FORMABIAP sólo favorecería a las clases hegemónicas. La existencia de FORMABIAP, con sus logros y sus limitaciones, es el espacio de autonomía que el movimiento indígena debe aumentar para mejorar sus condiciones de vida y recuperar plenamente el buen vivir.

Referencias bibliográficas

García, Fernando Antonio
2007 *Runa hina kay: La educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad quechua*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias, en la especialidad Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México DF.

Hwang, C. Philip; Lamb, Michael E. & Sigel, Irving E.
1996 *Images of Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MED
1997 *Currículo básico de formación docente especialidad de educación primaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Trapnell, Lucy
2008 *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: Instituto del Bien Común.

Breve descripción de la experiencia del componente nacional Guatemala del Programa de Educación Intercultural Multilingue de Centroamérica, PROEIMCA, 2007-2009

Luis Javier Crisóstomo
Ex Coordinador Nacional de PROEIMCA
Componente Guatemala
Asesor del Viceministerio de Educación Bilingüe
e Intercultural de Guatemala

Presentación

Este artículo da a conocer la experiencia de PROEIMCA Guatemala por lo que contiene una breve descripción de los siguientes elementos: estrategias desarrolladas, resultados obtenidos por componentes, resultados a nivel institucional, sostenibilidad de la experiencia, lecciones aprendidas, limitantes y los desafíos identificados que esperan respuestas para su tratamiento desde las instancias oficiales de educación bilingüe intercultural, sin desestimar el aporte técnico de otros actores vinculados a la temática.

La experiencia fue desarrollada en 70 escuelas del nivel primario de las comunidades sociolingüísticas *Kaqchikel* y *Mam*, la formación docente continua ejecutada por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM-, de la Universidad de San Carlos de Guatemala; la investigación estsuvo bajo la responsabilidad del Instituto de Lingüística e Interculturalidad, de la Universidad Rafael Landívar;

y la elaboración de materiales educativos a cargo del mismo programa PROEIMCA y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural.

1. Antecedentes del Programa

El Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA fue parte de PROEIMCA Regional, que se desarrolló en Guatemala y Honduras, durante los años 2007 a 2009, fue ejecutado con el aporte técnico y financiero de la Cooperación Finlandesa quien continuó los planteamientos y prácticas de su proyecto predecesor, que se conoció en el ámbito guatemalteco como Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural PROEMBI , en cuanto a desarrollar los conocimientos y sabiduría del pueblo maya como respuesta de contextualización maya al Currículo Nacional Base del Ministerio de Educación.

El Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA llegó e inició sus acciones en un momento en que el proceso de la Reforma Educativa en Guatemala se encontraba en la búsqueda de alternativas que propiciaran el desarrollo de los conocimientos, valores y prácticas de los pueblos originarios a través del currículo regional y local; la construcción participativa del Modelo de Educación Bilingüe Intercultural; la necesidad de ubicar la formación continua en el nivel superior para el nivel primario bilingüe intercultural; el uso de la investigación para el fortalecimiento del

diseño y desarrollo curricular; y contar con materiales educativos atendiendo criterios de calidad, según los pueblos. Estas condiciones nacionales se presentaron como ventajas para la planificación y ejecución del proyecto en el marco del Convenio del Programa y los acuerdos establecidos con el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural.

El Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA "se implementó en dos regiones: La región sociolingüística *Mam*, en los departamentos de Huehuetenango, San Marcos y Quetzaltenango; y la región sociolingüística *Kaqchikel*, en los departamentos de Guatemala, Sacatepéquez, Sololá y Chimaltenango, con una cobertura integrada por 70 escuelas primarias"[1].

Las experiencias de PROEMBI y PROEIMCA se desarrollaron en el marco de las políticas educativas de dos gobiernos distintos, a saber: Administración 2004-2008: "Universalización de la educación monolingüe, bilingüe e intercultural en los niveles preprimario, primario y ciclo básico con calidad, equidad y pertinencia, y la modernización, desconcentración y descentralización del sistema

[1] *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA* Guatemala, p.20. Guatemala, 2009.

administrativo y del currículo, tomando en cuenta aspectos lingüísticos y culturales"[2]; y las políticas educativas de la administración 2008-2012: "Fortalecer la Educación Bilingüe Intercultural y descentralización educativa"[3].

2. Marco institucional de PROEIMCA

El Programa PROEIMCA se ejecutó en estrecha coordinación con el Ministerio de Educación de Guatemala MINEDUC que fue la contraparte nacional principal y como proyecto del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Guatemala, la modalidad de concreción fue de "ejecución nacional" bajo la dirección del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural.

El Consejo Nacional de Educación Maya CNEM , que agrupa varias organizaciones mayas de base, fue la contraparte de la sociedad civil del Pueblo Maya cuyo rol fue el de ser vigilante y orientador del abordaje y calidad del tratamiento de la cultura maya en los componentes del Programa. Este Consejo cuenta con experiencia en educación maya y conoce las

---

[2] "Informe de transición política institucional", del Ministerio de Educación 2007-08, citado en *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA Guatemala*, 2009.

[3] *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural.* Sistematización de PROEIMCA Guatemala, p.20. Guatemala, 2009.

profundidades de la cultura maya para su tratamiento académico a través de distintos niveles educativos.

3. Componentes del Programa

Con base en los estudios de factibilidad del Programa y en consulta con distintos actores de la educación bilingüe intercultural en el ámbito nacional, se establecieron tres componentes de trabajo:

Formación docente y capacitación en servicio en educación bilingüe intercultural

En el marco de los acuerdos con actores relevantes, como el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, se ubicó la formación docente en el nivel superior, buscando la sostenibilidad de la experiencia de manera que continuara la experiencia sin la presencia del Programa, por lo que la ejecución de este componente se le confió a la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, de la estatal Universidad de San Carlos de Guatemala.

Investigación educativa aplicada para la promoción de la educación bilingüe intercultural

Este componente partió del hecho de que:

> Cada cultura y pueblo tienen ciertas particularidades para interpretar su contexto haciendo uso de principios disponibles para orientar la indagación, búsqueda de respuestas, construcción y organización de conocimientos, descubrimiento y comprensión de hechos de la vida cotidiana, haciendo uso del interrogatorio a la naturaleza, el uso de la lengua materna, la observación del cosmos, la contemplación, etc. Los estudiosos mayas del pasado y los de ahora, reconocen, entre otros, como principios de interpretación de la realidad la unidad natural y cósmica, la espiritualidad y el holismo. (Luis Javier Crisóstomo, 2007)[4]

La ejecución de este componente se le confió al Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, debido a la experiencia que ha tenido en este campo.

[4] *Investigación para el fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural en PROEIMCA*. Luis Javier Crisóstomo, 2007.

Producción de materiales para educación bilingüe intercultural

Los conocimientos y sabiduría del Pueblo Maya sistematizados por distintas instituciones y organizaciones, y su importancia en el currículo escolar en el país, inspiraron la elaboración de materiales educativos y otros que fueron seleccionados para su reproducción y uso en las escuelas con cobertura del Programa.

4. Estrategias trabajadas

Partir de experiencias existentes en el ámbito nacional

"El Programa tomó en cuenta, por una parte, las experiencias de Finlandia en la cooperación para el desarrollo con actores centroamericanos en el tema (...) en los esfuerzos de varias instituciones académicas, Ministerios de Educación y direcciones ministeriales, así como de organizaciones locales y regionales en la promoción de la educación intercultural bilingüe"[5]. En este caso, el Programa apoyó procesos ya existentes en Guatemala sin pretender traer nuevos proyectos, por lo que se identificaron experiencias en formación

[5] *Documento base del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica*. Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, 2005.

docente en el nivel de educación superior en las universidades del país, centros de investigación con experiencia de trabajo, con conocimientos y sabiduría de la cultura maya y materiales educativos existentes en el ámbito nacional.

Participación decisiva de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural

En este marco se hizo uso de un diálogo permanente, consenso alrededor de los temas puntuales necesarios para cada componente, planificación conjunta y establecimiento de lineamientos básicos para el seguimiento desde el Programa y de la DIGEBI. La elaboración y aprobación de planes e informes cuatrimestrales y anuales estuvo bajo la responsabilidad de la DIGEBI con el apoyo del Programa.

Esta participación decisiva fue parte que apuntó al fortalecimiento institucional de la DIGEBI al asumir el fondo de los temas en los tres componentes y trazar los caminos necesarios para la ejecución del proyecto, en tanto las decisiones acerca de la atención a las políticas educativas establecidas, corrieron a cuenta del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural.

Participación de organizaciones de pueblos indígenas

Para el caso de Guatemala, se contó con el rol protagónico del Consejo Nacional de Educación Maya CNEM quien se encargó de velar y aportar para el tema curricular y la investigación desde la visión, conocimientos y necesidades del Pueblo Maya. Fue importante el aporte del CNEM para considerar el derecho y la autoría del Pueblo Maya sobre los resultados de las investigaciones.

Junto al CNEM, se buscó la participación de la Fundación Universidad Maya para la sistematización de los principios y procedimientos de investigación, desde el punto de vista de la cultura maya, que sirvieron de base para la reflexión y planificación en sus distintos momentos. Esta sistematización propició un trabajo conjunto entre la Fundación Universidad Maya, la Fundación Rigoberta Menchú, PROEIMCA Guatemala y el Componente Regional de PROEIMCA.

Delegación de la ejecución de sus componentes para el fortalecimiento institucional y sostenibilidad de la experiencia

El Componente Guatemala de PROEIMCA, para garantizar la sostenibilidad e institucionalización de su experiencia, delegó la ejecución de dos de sus

componentes de la siguiente manera: "Formación docente continua", a la Universidad Estatal de San Carlos de Guatemala, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM-; y el componente de "Investigación para la promoción y desarrollo de la educación bilingüe intercultural", su planificación y ejecución estuvo bajo la responsabilidad del Instituto de Lingüística e Interculturalidad, de la Universidad Rafael Landívar. Esta delegación se hizo con el objetivo de fortalecer a las instituciones educativas nacionales y garantizar la continuidad de la práctica en los años que vienen ya sin la presencia del Programa.

El componente de "Actualización de maestros bilingües en servicio" estuvo a cargo de PROEIMCA en coordinación con la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural debido a su capacidad instalada, experiencia en el uso de los idiomas *Kaqchikel* y *Mam* en talleres y seguimiento en el fortalecimiento de la competencia docente. El componente "Elaboración de materiales para la EBI" estuvo bajo la responsabilidad del Programa en coordinación con la misma DIGEBI, programas y proyectos educativos que funcionaban en el país y organizaciones de pueblos originarios con experiencia en la elaboración y distribución de materiales educativos.

5. Resultados obtenidos por el Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA[6]

Cuadro resumen

Naturaleza del resultado	Cantidad
Escuelas atendidas.	70 escuelas del nivel primario del sector oficial.
Niñas y niños beneficiados.	20 627 niñas y niños.
Docentes en servicio capacitados.	7 000 docentes con partida bilingüe y 700 docentes de escuelas de cobertura de PROEIMCA.
Docentes formados y graduados con el Profesorado Universitario en Educación Primaria Bilingüe Intercultural.	89 docentes egresados de la Universidad Rafael Landívar. (45 docentes *Mam* y 44 docentes *Kaqchikel*). 99 docentes egresados de EFPEM/USAC (58 docentes *Mam* y 41 docentes *Kaqchikel*).
Materiales educativos diversos, entre los que se toman en cuenta los producidos por PROEIMCA, adquiridos por compra en el ámbito nacional y los donados por otros programas.	55 528 materiales.[7]

[6] Datos obtenidos del *Informe Final 2007 – 2009*, del Componente Nacional Guatemala, del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica. 2009. Esta información también se encuentra en la *Sistematización de PROEIMCA Guatemala*.

[7] Tomado de *Informe Final 2007 – 2009* del Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA 2009 y de la *Sistematización de PROEIMCA Guatemala*, 2009.

Resultados obtenidos por componente e indicadores[8]

A continuación, se presentará un breve análisis del alcance del Programa hacia su objetivo de desarrollo, su propósito y sus objetivos inmediatos con los indicadores correspondientes. En este caso, es necesario tener en cuenta que los logros alcanzados fueron parciales por motivo de que la vida del proyecto previsto para largo plazo ya no fue posible, por decisión del mismo donante.

Objetivo de desarrollo: *Los pueblos indígenas de Guatemala tienen derecho y acceso a una educación intercultural multilingüe básica de calidad, con equidad de género y participación comunitaria.*.

El Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA logró posicionar y llevar a la práctica, a través de las contrapartes nacionales, experiencias en educación bilingüe intercultural de calidad con enfoque de género para los grados de primaria, en las escuelas de su cobertura. Fue notoria la participación de padres y madres de familia, y de los líderes comunitarios en la cogestión de las distintas

[8] Tomado de *Informe Final 2007 – 2009* del Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA 2009 y de la *Sistematización de PROEIMCA Guatemala*, 2009.

actividades del componente de investigación y elaboración de materiales educativos. La formación docente se circunscribió a docentes bilingües en servicio y contó con la participación de autoridades y técnicos de la DIGEBI, la EFPEM y el Consejo Nacional de Educación Maya.

El Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA logró atender a 20 627 niñas y niños de las 70 escuelas de cobertura, 188 docentes graduados en el Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, a través de dos universidades. Los docentes que participaron en el profesorado pertenecían a la cobertura del Programa y a escuelas de la DIGEBI. También se actualizaron 700 docentes bilingües de escuelas de la cobertura del Programa y 7 000 docentes en servicio con partida bilingüe de la DIGEBI. Esta atención se complementó con la elaboración y distribución de materiales educativos y con la ejecución de procesos investigativos para potenciar los conocimientos del Pueblo Maya a través de la EBI.

Propósito del proyecto: *Aumentar la escolaridad a través del mejoramiento de la calidad de la educación básica en Guatemala, mediante la práctica de la interculturalidad, del fortalecimiento de la EIB y participación comunitaria*.

PROEIMCA Guatemala logró trabajar elementos de la cosmovisión y valores de la cultura del Pueblo Maya y otros grupos étnicos, a través de las prácticas de enseñanza con el uso de libros producidos por el mismo Programa, y los seleccionados y adquiridos en el ámbito nacional, contando con un plan de estudios del profesorado en EBI con buen porcentaje de contenidos sobre la cultura maya y otros pueblos indígenas. Los textos y materiales educativos fueron elaborados y presentados en las lenguas *Mam* y *Kaqchikel* como una alternativa para la contextualización maya del currículo nacional base atendiendo los indicadores de calidad educativa.

En las comunidades locales se logró la participación de estudiantes, padres y madres de familia, docentes y técnicos de educación bilingüe intercultural para hacer mejoras en la organización de la escuela, ambientación del aula, y la atención y uso del centro de documentación.

Componente: Formación y capacitación docente

Objetivo específico: *La educación bilingüe intercultural incorporada en los procesos de formación y capacitación de los maestros*.

Indicadores:[9]

- Mayor número de maestros empíricos capacitados y acreditados para ejercer la docencia con especialización en educación bilingüe intercultural.
- Convenios interinstitucionales regionales, centrados en la formación docente en educación bilingüe intercultural.
- Textos de apoyo al trabajo docente en educación bilingüe intercultural.
- Maestros con mejores niveles de competencia para la enseñanza de una educación bilingüe intercultural.
- Mayor número de maestros acreditados para la enseñanza en educación bilingüe intercultural.

Resultados:

- Diseño y ejecución del plan de estudios para el Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, por la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar, de 2005 a 2007.
- Formación por el Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural PROEMBI, entre 2005 a 2007, de 89 docentes a nivel de profesorado

[9] Los indicadores consignados en este artículo fueron tomados del *Documento Base del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica*. Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, 2005.

universitario en EBI, a través de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar, siendo 45 de la comunidad sociolingüística *Mam* y 44 de la comunidad sociolingüística *Kaqchikel*.

- Se logró incrementar la disponibilidad de 99 docentes en educación bilingüe intercultural con un nivel de formación técnico universitario, mediante el desarrollo del profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural a través de EFPEM/USAC, durante 2008 y 2009, de los cuales el 41.4% eran de la región sociolingüística *Kaqchikel* y el 58.6% de la región sociolingüística *Mam*. Del total de graduados, el 56% eran mujeres; y el 26%, docentes que laboraban en las escuelas de la cobertura de PROEIMCA , y el resto en escuelas de cobertura de la DIGEBI.
- Aplicar un plan de estudios oficial de EFPEM/USAC del profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural como una primera experiencia en este campo, desde la universidad estatal de Guatemala.
- Presentar los trabajos de graduación de las y los estudiantes del profesorado en idiomas *Mam* y *Kaqchikel*.
- Realizar visitas y reuniones de monitoreo por parte de la DIGEBI, PROEIMCA y EFPEM a las sedes del profesorado, con el objetivo de recoger observaciones y recomendaciones de los participantes para el mejoramiento continuo del profesorado.

- Capacitar 7 000 docentes con partida bilingüe, en el uso de materiales educativos y desarrollo de la educación bilingüe intercultural en las escuelas primarias bilingües interculturales de la DIGEBI. En el contexto PROEMBI/ PROEIMCA, se capacitaron 700 docentes en temas y prácticas de EBI para el mismo nivel educativo.

Acerca del trabajo realizado para la ejecución del profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, se aprecia que:

> En la educación superior, se inscribe como una experiencia novedosa por el trabajo integrado que se realizó. El caminar juntos, MINEDUC, EFPEM, CNEM y PROEIMCA, sumar fortalezas y unificar criterios es un proceso novedoso e importante que permitió trabajar en consenso para el diseño detallado del pensum, la selección de contenidos programáticos, la orientación metodológica a catedráticas y catedráticos, la definición de criterios, la selección de catedráticos, y la inducción y capacitación con acompañamiento técnico directo en clase, a través de un equipo de coordinadores. Los aspectos señalados anteriormente, han permitido a EFPEM generar criterios de calidad

que se están fortaleciendo para implementarlos en todas las carreras y programas de dicha escuela.[10]

Los funcionarios del Ministerio de Educación que decidieron y aportaron para PROEIMCA reconocieron que "el componente de formación docente impacta la educación primaria con la aplicación de nuevas metodologías a nivel de aula y el manejo de conceptos con mayor propiedad sobre educación bilingüe intercultural, el uso de metodologías propias de educación bilingüe y el mejoramiento de la calidad educativa"[11]

Componente: Investigación para la promoción y desarrollo de la EBI

Objetivo específico: *Realizar investigaciones educativas en base a una agenda definida y consensuada con institutos de investigación y organismos de gestión de la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo.*

---

[10] *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA Guatemala*, p.20. Guatemala, 2009.

[11] Chaclán, Celso, Ex Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural citado en *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA Guatemala*, p.20. Guatemala, 2009.

Indicadores:

- Agendas institucionales definidas con temáticas prioritarias para la investigación en educación bilingüe intercultural.
- Proyectos de investigación en educación bilingüe intercultural terminados y en marcha.
- Cantidad de publicaciones y participación en eventos académicos en educación bilingüe intercultural.
- Monografías de los estudiantes de licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural sistematizadas.
- Cooperación interinstitucional de investigación en educación bilingüe intercultural.
- Productos de las investigaciones utilizados en la elaboración de textos para la educación básica y la formación docente continua.
- Productos de las investigaciones en distintas áreas de conocimiento escolar publicados.
  Universidades con investigadores formados en el campo de la educación bilingüe intercultural.

Resultados:

- Se establecieron y ejecutaron dos agendas interinstitucionales de investigación, definidas de manera conjunta por la DIGEBI, CNEM, PROEIMCA y el Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar. Se firmaron dos convenios de investigación entre el MINEDUC a través

del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural y la Universidad Rafael Landívar.

- Se ejecutaron dos fases de investigación y dos libros publicados: *El encantamiento de la realidad* y *Raíz y espíritu del conocimiento maya*.
- Se compartieron y transfirieron la experiencia y el contenido de las publicaciones de investigación con organizaciones indígenas de Guatemala, como la Fundación Rigoberta Menchú y la Fundación Universidad Maya, entidades oficiales de educación bilingüe intercultural, universidades e investigadores nacionales de México, Honduras, Perú, Ecuador, Bolivia y Finlandia.
- Se elaboró por el Instituto de Lingüística e Interculturalidad, de la Universidad Rafael Landívar, una propuesta de acreditación de sabios mayas como investigadores y formadores.
- Se formó en la práctica, por el Instituto de Lingüística e Interculturalidad, un equipo de 21 investigadores: 11 en la primera fase y 10 en la segunda fase. Del total, el 57% eran mujeres, de ellas el 90% son mayas. En relación al 43% de hombres, el 91% son mayas.
- Se publicó y se utilizó el primer producto de la primera fase de investigación para apoyar el diseño de materiales educativos de PROEIMCA y como texto de apoyo a estudiantes de profesorado en Educación Bilingüe Intercultural.

- Se inició la ejecución de la investigación desde la visión de Pueblo Maya como medio de aprendizajes de estudiantes en la escuela primaria.

Según Pedro Us, Director de la DIGEBI: "La experiencia de investigación de PROEIMCA es innovadora y muy importante porque constituye una experiencia que enfatiza el uso de metodologías de investigación desde la propia cultura maya, enfocando el conocimiento y la sabiduría de la misma en el contexto de la cotidianidad; además de que la información es tomada de fuentes primarias a través del intercambio con actores directos de las vivencias"[12]

Componente: Producción de materiales para la educación bilingüe intercultural

Objetivo específico: *Textos para alumnos y docentes utilizados para la enseñanza en el sistema educativo en Guatemala.*

Indicadores:

- Nuevos textos para alumnos y docentes en educación bilingüe intercultural en uso en centros educativos.

[12] Us, Pedro. Director de la DIGEBI,citado en *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA Guatemala*, p.20. Guatemala, 2009.

- Textos ya existentes revisados, reimpresos y distribuidos.
- Los libros conservados y utilizados apropiadamente en las escuelas.
- Mecanismos utilizados de validación de los nuevos textos producidos.
- Calidad de textos producidos para el trabajo en el aula.
- Número de libros con tratamiento de contenidos curriculares en distintas lenguas y áreas de conocimiento.

Resultados:

- Se ejecutó y validó un proceso de elaboración y validación de materiales educativos en contextos multiculturales y multilingües. La calidad de elaboración y el enfoque de los materiales educativos se puntualizó desde los pueblos originarios y afrodescendientes del país.
- Se elaboraron, validaron y distribuyeron alrededor de 30 materiales textuales para uso de docentes, niños y niñas de la escuela primaria bilingüe intercultural, de la cobertura del Programa.
- Se adquirieron alrededor de 26 materiales educativos ya validados y puestos en experiencia en educación maya bilingüe intercultural y en educación bilingüe intercultural del país. En

este caso, se seleccionaron, reprodujeron y entregaron los mejores materiales, como textos, en idioma maya *Kaqchikel*, *Mam* y castellano, y recursos de la comunidad para las escuelas de la cobertura del Programa.

- Se adquirieron y distribuyeron alrededor de 70 clases de materiales paratextuales para los Centros de Documentación de las escuelas de cobertura del Programa, cuyo uso se comprobó para el fortalecimiento de la educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística para niños y niñas de la escuela primaria bilingüe intercultural.
- Se pusieron en funcionamiento 70 centros de documentación comunitaria en temas de educación maya bilingüe intercultural, educación bilingüe intercultural, y pueblos originarios y afrodescendientes en 70 escuelas primarias de la cobertura del Programa. Estos centros de documentación están abiertos a la comunidad local.

Según Manuel de Jesús Salazar, ex Viceministro de EBI: "La experiencia de PROEIMCA, respecto de la producción de materiales ha sido muy interesante e importante para el avance en la educación bilingüe e intercultural. Los materiales, han venido a llenar algunos vacíos que se daban para la implementación de las políticas de fortalecimiento de la EBI, lo cual recoge criterios construidos participativamente para orientar

la producción de materiales educativos a distintos niveles sobre educación bilingüe e intercultural"[13]

6. Resultados a nivel institucional

Se enumeran según cada institución involucrada en la planificación y ejecución del Programa como sigue:

Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural

- Se recopilaron y organizaron "un conjunto de conocimientos, sabiduría y valores de la cultura maya"[14] para el currículo de la educación bilingüe intercultural.
- Se apoyó el proceso participativo de elaboración del documento *Modelo de Educación Bilingüe Intercultural*, del Ministerio de Educación, a través del Viceministerio de EBI.
- Se elaboraron materiales textuales para el nivel primario por el PROEIMCA, cuyos derechos exclusivos pertenecen al Ministerio de Educación para la reproducción masiva de cada uno de los materiales.

---

[13] Salazar, Manuel de Jesús. ex Viceministro de EBI, citado en *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA Guatemala*, p.20. Guatemala, 2009.

[14] PROEIMCA. *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA Guatemala*. 2009.

- Se ejecutaron investigaciones para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural y criterios de calidad de materiales educativos como referentes en uso, por equipos técnicos de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural.
- Se formaron 188 docentes bilingües en servicio en el profesorado universitario de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, y 21 investigadores actualizados en identificación, recopilación y sistematización de conocimientos mayas.

Consejo Nacional de Educación Maya CNEM

- Se ejecutaron distintos talleres dirigidos a su personal sobre educación maya, elaboración, administración y evaluación de proyectos, derechos y autoría de los pueblos sobre sus conocimientos, entre otros temas.
- Se fortaleció su rol del "asesor de procesos de desarrollo de la educación maya en el Sistema Educativo Nacional" al propiciar "espacios para la participación de su capacidad propositiva en la implementación y el desarrollo curricular, la producción de materiales, investigación maya y formación docente"[15].
- El CNEM es parte de los derechos de autoría del libro *Raíz del conocimiento maya,* producto de la segunda fase de investigación realizada por el

[15] Ibíd.

Instituto de Lingüística e Interculturalidad, de la Universidad Rafael Landívar.

- Se realizó la conexión del componente investigación con la Fundación Universidad Maya que elaboró la sistematización de los principios, contenido y proceso de investigación maya.

Universidad Rafael Landívar

- Se ejecutó a través de su Instituto de Lingüística e Interculturalidad las dos fases de investigación para la promoción y desarrollo de la educación bilingüe intercultural, haciendo un buen esfuerzo por asumir la investigación desde la visión del Pueblo Maya.
- Se fortaleció el Instituto de Lingüística e Interculturalidad "con prácticas innovadoras de investigación, la conformación de un equipo con conocimientos de metodologías de investigación maya,"[16] bajo la responsabilidad misma del referido instituto y con el apoyo de PROEIMCA y CNEM.
- Se continuó con la planificación y ejecución de investigaciones desde la visión de Pueblo Maya por parte del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Rafael Landívar, debido al impacto que se consiguió con la primera fase de investigación realizada por el Instituto de Lingüística e Interculturalidad.

---

[16] PROEIMCA. *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA Guatemala*. 2009.

Universidad de San Carlos de Guatemala

- "Capitalizadas y fortalecidas experiencias de procesos de corresponsabilidad y trabajo compartido con un fin común" y "revalorizado el desarrollo de la multiculturalidad e interculturalidad como ejes en carreras de la educación superior"[17].
- Se ejecutó el profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM-, ésta una carrera que forma parte de la estructura académica diseñada para docentes bilingües en servicio.
- Se experimentó la formación de 99 docentes en el profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural y se asumió la titulación correspondiente.
- Se usó la lengua de los participantes para los trabajos que formaron parte de los requisitos de graduación.

7. Sostenibilidad de la experiencia

El Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA consideró la sostenibilidad como la capacidad de planificar, compartir e integrar los procesos a ser desarrollados por las contrapartes

[17] Ibíd.

nacionales que asumieron la ejecución del Programa desde sus inicios, tal es el caso de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la estatal Universidad de San Carlos de Guatemala, el Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala y de la sociedad civil como el Consejo Nacional de Educación Maya, la Fundación Rigoberta Menchú y la Fundación Universidad Maya. Esto fue indispensable en el sentido de que los conocimientos, las prácticas y los beneficios producidos a través del Programa deberían de permanecer en el mediano y largo plazos, de manera especial, por parte de quienes representan a la población destinataria de los servicios generados por el Programa. En este caso, la sostenibilidad significa que la experiencia y su uso para la educación bilingüe intercultural, la educación maya bilingüe intercultural y la investigación, va más allá de la duración del programa PROEIMCA.

La sostenibilidad significó, entonces, asumir, mantener, desarrollar y mejorar los conocimientos, procesos y formas de trabajo exitosas realizadas para el desarrollo curricular, la investigación maya y la elaboración de materiales para la educación bilingüe intercultural por diferentes instituciones educativas públicas, de la sociedad civil y los mismos beneficiarios a través de la escuela de la comunidad local, ya sin la presencia del Programa y con aportes técnicos y financieros del Estado de Guatemala u otros actores.

Los objetivos que orientaron el proceso de sostenibilidad fueron:

- Fortalecer las capacidades de las contrapartes nacionales de EBI del sector oficial y de la sociedad civil, para asumir y desarrollar la educación maya bilingüe intercultural en las aulas de la escuela primaria, a través de la formación continua de docentes en servicio en el nivel superior.
- La investigación desde la visión de Pueblo Maya para el desarrollo de la EBI.
- El uso de instrumentos de desarrollo curricular desde la visión, características, necesidades y aspiraciones de los estudiantes, y apoyar las iniciativas de las contrapartes nacionales, encaminadas hacia la práctica de procesos desarrollados por el PROEIMCA, para su uso permanente y su fortalecimiento en el futuro en el marco de las políticas de educación bilingüe intercultural del Ministerio de Educación.

Justificación y organización de la propuesta de sostenibilidad

Guatemala cuenta con instituciones especializadas en la temática según los componentes del Programa, cuya presencia se garantiza en el mediano y largo plazos con personal nacional, estructura técnica y administrativa en distintas regiones del país.

Formación docente

La Universidad de San Carlos de Guatemala cuenta con la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM-, Centros Universitarios, extensiones y otras modalidades con capacidad para atender un proceso formativo al magisterio nacional en servicio con pertinencia técnica, cultural y lingüística.

Se tomó la decisión de establecer acuerdos con la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media con el objetivo de que la Universidad estatal asumiera la responsabilidad de planificar, ejecutar y monitorear el programa de formación continua dirigido a docentes bilingües en servicio, de manera que la sostenibilidad sea parte esencial de todo el proceso y de la institución responsable de la formación superior en el país. Esta forma de desarrollar la formación docente implica, en última instancia, que la Universidad asuma la oferta de formación continua como parte de su estructura académica y con financiamiento del Estado de Guatemala.

La participación del profesorado universitario de docentes bilingües en servicio de las escuelas de DIGEBI fue con el objetivo de que la capacidad de desarrollo curricular de EBI se instale en la comunidad local, y que los efectos e impacto de la formación docente sean posibles en el aula a través

de las áreas de aprendizaje y la participación de la comunidad educativa, según el nivel correspondiente. En este caso, la sostenibilidad debería concretarse a través de la competencia docente para el desarrollo del currículo de la educación bilingüe intercultural.

Investigación para la promoción y desarrollo de la educación bilingüe intercultural

Para PROEIMCA, fueron actores básicos para la concreción de la sostenibilidad de la investigación, el Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, con experiencia en dicho campo y con la apertura para asumir la planificación y ejecución de investigaciones. Además, para integrar la participación de investigadores mayas para la recopilación de conocimientos y valores que sirvan de insumo para el diseño curricular de la EBI, bajo la responsabilidad de la DIGEBI o la entidad cuya naturaleza sea el diseño del currículo escolar para todo el país desde el sector oficial de educación. Fue actor relevante la DIGEBI, para el establecimiento de la temática de investigaciones cuyos resultados sean útiles para el diseño y desarrollo curricular de la educación escolar bilingüe e intercultural, y la elaboración de materiales educativos según el currículo de cada pueblo que integran Guatemala y otras civilizaciones del mundo.

Parte de esta sostenibilidad fue el rol protagónico del Consejo Nacional de Educación Maya CNEM y la Fundación Rigoberta Menchú Tum, que por formar parte de la Fundación Universidad Maya y su Centro de Investigación, tienen fuertes vínculos con los portadores del conocimiento maya actual.

Elaboración de materiales educativos

Como estrategias de sostenibilidad se identificaron y se llevaron a la práctica la participación de organizaciones de pueblos indígenas e instancias educativas oficiales con responsabilidad de diseñar y elaborar materiales educativos desde la visión del Pueblo Maya, para el fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural. También fue estrategia fundamental para PROEIMCA, el desarrollo de conocimientos y sabiduría del Pueblo Maya, a través de los distintos materiales que se elaboraron y los que usan las comunidades locales para el aprendizaje en el ámbito familiar y comunitario.

Otra de las estrategias fue disponer los conocimientos y sabiduría del Pueblo Maya a nivel de comunidad local a través del centro de documentación, con materiales textuales, paratextuales y algunos de la tecnología actual con información especializada acerca de las culturas y pueblos originarios de Guatemala, de

América y del mundo. Este centro está abierto para su uso por padres y madres de familia, estudiantes de otros niveles educativos, líderes y autoridades comunitarias.

Sostenibilidad de beneficios a la población meta

La continuidad de las prácticas de la educación bilingüe intercultural en las escuelas de la cobertura del Programa es posible, siempre y cuando, la DIGEBI y toda la estructura técnica y administrativa del MINEDUC, asuman su acompañamiento a través de los supervisores y orientadores técnicos bilingües de manera constante, la gestión de la escuela bajo la responsabilidad de los directores y el desarrollo del currículo facilitado por los docentes. Luego, es evidente que las comunidades educativas juegan un rol importante en la sostenibilidad y en la institucionalización de la EBI en el nivel local; sin su apropiación, es difícil consolidar una EBI verdaderamente institucionalizada y funcional.

El uso de materiales educativos con contenidos referentes a la cultura y presentados en la lengua materna de los niños y de las niñas es un medio interesante que llega directamente a la comunidad a través de la escuela.

Sostenibilidad financiera

La formación docente en el nivel de educación superior para la educación bilingüe intercultural solamente es sostenible financieramente cuando sea asumida por la EFPEM/USAC, con fondos del Estado de Guatemala. La investigación será sostenible si se mantiene la práctica a través de la creación y funcionamiento del Departamento de Investigación de la DIGEBI, otra dirección general del MINEDUC o la Universidad Maya, con fondos del Estado de Guatemala. Para el Instituto de Lingüística e Interculturalidad, de la Universidad Rafael Landívar, y otros centros de investigación nacionales, se deberían subsidiar investigaciones de interés para el currículo escolar. El caso de la elaboración de materiales tiene cierto apoyo financiero en la DIGEBI, en la medida de sus posibilidades, con fondos del Estado de Guatemala, adoptando la metodología de producción de materiales y generalizando, a nivel nacional, los materiales producidos por el Programa y otros cooperantes.

8. Lecciones aprendidas

La ejecución de PROEIMCA deja una serie de lecciones a ser consideradas por programas y proyectos, y por las contrapartes nacionales en el esfuerzo por contar con propuestas para la contextualización del Currículo Nacional Base desde la cultura maya para

distintos niveles educativos. A continuación se enumeran algunas lecciones aprendidas:[18]

- El fortalecimiento de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural sólo será posible cuando la educación bilingüe intercultural sea prioritaria para todo el Ministerio de Educación en sus unidades centrales, departamentales y distritales, y los aportes de la cooperación en materia de educación bilingüe intercultural sean aprovechados de manera planificada, con monitoreo tanto del Ministerio de Educación como de las organizaciones de los pueblos indígenas.
- La delegación de la ejecución de los componentes del Programa bajo la responsabilidad de actores nacionales significa el fortalecimiento de las capacidades propias del país en la temática que le corresponde, tal el caso de la formación docente por parte de la Universidad de San Carlos de Guatemala y la investigación para la promoción de la educación bilingüe intercultural por parte de la Universidad Rafael Landívar.
- Tomar en cuenta el enfoque de género con decisiones y normas claras al inicio de las

[18] Datos obtenidos del *Informe Final 2007-2009,* del Componente Guatemala del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica. 2009.

oportunidades de formación universitaria para docentes en servicio, especialmente el tratamiento de las circunstancias que impiden la participación de mujeres como estudiantes. El logro de una mayor representatividad en posiciones de cátedra universitaria constituyen espacios que complementan el desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

- Es posible ejecutar el proceso de formación continua a nivel universitario para profesores de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, si se presentan oportunidades de reflexionar y adquirir estrategias de trabajo para el aula, volver consciente el análisis de elementos de la cultura y de la lengua materna, debido a que presentan retos inmediatos a los estudiantes para su aplicación en el aula al tener el contexto local como referente.
- La naturaleza de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM-, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es relevante por ser estatal y encaminarse gradualmente a servir las carreras de formación docente con fondos del Estado de Guatemala.
- La capacitación de docentes en servicio es conveniente atenderla por comunidad lingüística, departamentos y distritos escolares para que los talleres sean pertinentes a su lengua y a su cultura. Procurar la agrupación de los docentes según su grado de bilingüismo

para una mejor atención con vistas al crecimiento personal y de competencia docente. La experiencia del Programa reconoce que es posible y productivo trabajar la educación bilingüe intercultural con docentes monolingües en castellano, pues varios de ellos tienen mucha disponibilidad e interés en integrar los conocimientos de la localidad en la docencia.

- Es recomendable considerar a docentes de preprimaria en los proyectos de formación continua porque están dentro de las escuelas primarias y fácilmente se sienten excluidos si no se les considera. En realidad, la "preprimaria bilingüe intercultural" sienta las bases para la escuela primaria bilingüe intercultural. Lo recomendable en este sentido es adoptar el fortalecimiento de la "escuela completa" con seis grados como mínimo.
- El éxito de la investigación maya se logra por los procesos participativos y la apertura para que todos se sientan incluidos y valorados, por lo que es procedente integrar equipos de investigación con docentes, académicos y líderes, con protagonismo de personas mayas, para identificar y asegurar la identificación e interpretación de los conocimientos y la sabiduría, tal como se comprende y se practica en la cotidianidad maya. La ejecución de procesos de investigación basados en el

pensamiento flexible y plural permite valorar los conocimientos y el uso de la lengua de los pueblos originarios. De esta manera, las prácticas de investigación propician la democratización de las ciencias sociales, especialmente cuando se incluyen temas vinculados a los pueblos indígenas, en las agendas de los institutos y centros de investigación. Hay un camino largo por recorrer cuando se reflexiona y se toman decisiones acerca de la propiedad de los pueblos sobre sus conocimientos y sabiduría.

- Se propicia la identificación de elementos identitarios y de unidad del Pueblo Maya cuando los procesos participativos involucran a académicos, investigadores, líderes y escritores de diferentes grupos sociolingüísticos para la planificación y ejecución de investigaciones, y la elaboración de materiales educativos.
- La articulación de la investigación con la producción de materiales, y éstos con las políticas educativas y el Currículo Nacional Base, ha servido para que el contenido de los materiales producidos sirvan como fuente del currículo nacional y regional. La experiencia de producción de materiales es valiosa para el país por la estrategia de elaboración de materiales directamente por escritores indígenas, en los idiomas castellano, *Mam* y *Kaqchikel*. Además, la riqueza de contenidos y sabiduría cultural maya, y de otros pueblos originarios, en la

producción de materiales del Programa sirvió para revalorizar y cambiar los paradigmas de marginación y discriminación étnica.

- En general, la sostenibilidad de la experiencia y los procesos iniciados deben ser un "tejido" en el diseño de un proyecto desde sus inicios y construido en el transcurso de toda su ejecución, ya que en parte sólo es posible a través de entidades del sector oficial, con fondos del Estado y en relación a las políticas educativas del país.
- Una alianza y coordinación estrecha entre el MINEDUC a través del Viceministerio de EBI ,DIGEBI y un programa como PROEIMCA fue vital y necesario, especialmente con vistas a la institucionalización y generalización de la EBI en el país. La planificación y ejecución participativa fue una buena experiencia que se recomienda a todos los proyectos similares en el futuro.
- CNEM es un interlocutor válido dentro de la estructura organizativa del Pueblo Maya en Guatemala para hablar en el ámbito político con claridad sobre educación maya, educación de pueblos originarios y educación bilingüe intercultural. Su participación en el ámbito nacional para estos temas es importante para enriquecer la capacidad y contenido de propuestas, para que éstas sean

asumidas en distintos niveles educativos escolares, especialmente en centros educativos comunitarios. A través del CNEM, la cultura maya tiene mucho que aportar al sistema educativo nacional y al mundo con sus maneras propias de enseñar, aprender, construir conocimientos y vivir valores humanos con respeto a la naturaleza.

- La escasez de profesionales con los perfiles necesarios para la elaboración de textos, docencia para la EBI en la educación superior y para la investigación maya generó dificultades en la calidad y en los avances del Programa en general.
- La coordinación del Componente Nacional con el Componente Regional de PROEIMCA fue un verdadero proceso que agregó experiencia, seguridad, posibilidad de compartir y aportar con actores de pueblos indígenas y afrodescendientes, y del sector oficial de otros países de la región.

9. Limitantes identificadas durante la experiencia del Programa

Se enumeran aquí algunas limitantes propias del Programa y de los ámbitos vinculados a la experiencia de hacer educación bilingüe intercultural:

- El tiempo previsto de duración del Programa no se cumplió limitando así el alcance de las metas en su totalidad.
- La sostenibilidad en las instituciones nacionales tienen como debilidad que, en muchos casos, los proyectos de educación bilingüe e intercultural, formación docente y la elaboración de materiales dependen de recursos provenientes de la cooperación internacional.
- La escasez de profesionales con dominio de lenguas indígenas, titulados en licenciatura como mínimo, para asumir el rol de formadores de formadores en programas universitarios de formación docente.
- La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural con una estructura débil en distritos escolares, municipales y departamentales.
- El Documento Base del Programa no contempló un componente específico de acompañamiento técnico en el aula que permitiera alternativas de atención al fortalecimiento de la competencia del docente, demostraciones del uso adecuado de los materiales educativos y la ejecución de actividades de vinculación de la escuela con los actores del contexto local.
- Las condiciones de salud, situación económica e infraestructura escolar condicionan la calidad educativa y el desarrollo de la niñez, afectando la asistencia, permanencia y éxito escolar. Por otra parte, la infraestructura insuficiente

e inadecuada en algunas escuelas incide negativamente en el avance de la educación rural y sobre la organización y funcionalidad de los centros de documentación.

10. Desafíos de la experiencia del Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA

Los desafíos que a continuación se enumeran son los que de alguna manera esperan la atención necesaria de actores nacionales debido a que sus posibles respuestas tienen incidencia en el fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural:

- Mantener y concretar el "compromiso del Ministerio de Educación, los Viceministerios y las Direcciones Generales en pro del desarrollo de la política de calidad y fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural, en función de la observancia de los derechos de los pueblos indígenas," para ofrecer educación escolar en la lengua y cultura materna de los estudiantes, por lo menos en los grados de la educación básica general.

- Contar con programas de formación de formadores con el perfil requerido para los programas de formación docente bilingüe intercultural a nivel de educación superior

en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM/USAC, como parte de un programa integral de formación de personal para la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional.

- Institucionalizar el Centro de Investigación de Culturas para generar insumos del currículo de la educación de los pueblos originarios desde la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural u otra entidad afín. Además, este esfuerzo requiere el tratamiento expreso de los derechos de los pueblos sobre sus conocimientos y sabiduría que se presentan en las publicaciones correspondientes.

- Continuar con la práctica del desarrollo curricular que se logró en las escuelas de la cobertura del Programa bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, lo que requiere de personal de campo en el ámbito del distrito escolar.

- Propiciar la creación de un sistema de formación de personal en sus distintas especialidades tanto en el orden docente, administrativo y técnico para todo el país que responda a la multiculturalidad, el multilingüismo, el uso de los idiomas del país, mejores niveles de vida de los comunitarios y una ciudadanía que pueda

criticar el estado de los hechos y proponer alternativas de solución.

- Contar en el mediano plazo con compañías editoras nacionales que sean actores para la consolidación de la identidad del Estado de Guatemala, su correspondiente sociedad multicultural y multilingüe, y la consolidación de la identidad de los pueblos.

- Disponer la DIGEBI y otras direcciones generales del Ministerio de Educación de una unidad de monitoreo y evaluación del efecto de la intervención de los programas y proyectos es una buena estrategia para dar seguimiento y acompañamiento cercano a los procesos, productos, indicadores y resultados a cumplir para el fortalecimiento institucional y la sostenibilidad de las experiencias.

- Apoyar el fortalecimiento del Consejo Nacional de Educación Maya CNEM para su funcionamiento autónomo y de sus centros educativos, por ser ámbitos propicios en el desarrollo de una educación escolar con el uso de la lengua materna y los conocimientos propios, el aprendizaje de dos o más idiomas nacionales o extranjeros en el marco de la localidad vinculado con la diversidad regional y mundial.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia
2005 *Documento Base del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica*.

PROEIMCA Guatemala
2009 *Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural. Sistematización de PROEIMCA-Guatemala*. PROEIMCA/ Finlandia/PNUD.

2009 *Plan de sostenibilidad de los procesos y de las acciones del Componente Nacional de PROEIMCA-Guatemala.* Guatemala.

s.f. *Informe Final PROEIMCA 2007-2009*.

s.f. *Informes anuales 2007, 2008 y 2009.*



Hablar de la educación bilingüe en Guatemala es como hablar de mi propia vida.

Julia B. Richards

Los indígenas no podemos ni un segundo dejar de soñar que es posible un mundo mejor para todos, y que la fortaleza de la gente es la esperanza de un pueblo.

Arquímedes Vitonas

Los pueblos indígenas aspiran a una educación socioculturalmente pertinente y de calidad que coadyuve en la constitución de sociedades y Estados participativos y con justicia socioeconómica.

Guido Machaca

Los retos son distintos en cada país, en cada Estado, en cada comunidad, en cada escuela y en cada maestro o maestra; pero nuestra fortaleza es justamente la colectividad y el ejercicio de horizontalidad en cada interaprendizaje.

MaximRepetto y Zulema Gelover Reyes

No es posible imaginar el empoderamiento y el posicionamiento social de los pueblos indígenas sin la apropiación de los instrumentos de conocimiento de las ciencias y sin el desarrollo de los propios sistemas de reflexión y conocimiento, en diálogo con otras visiones humanas.

Fernando Antonio García Rivera

Muchas veces nos hacemos la pregunta de si la educación es un derecho o un regalo para los pueblos indígenas.

Virginia Tacam de Tzul

La investigación debe servir para analizar nuestros propios problemas, ser un medio para descubrir nuestras propias raíces, para fortalecer la identidad, el espacio donde se construye la comunidad, una estrategia para formar comunidad.

Libio Palechor Arévalo

Lengua materna, origen, refugio y cimiento que estamos dispuestos a conservar y dar a nuestros hijos tal como la recibimos de nuestros padres –no para todos los hablantes en América Latina.

Inge Sichra

La imposición de criterios, ideologías y estructuras sociales-culturales-políticas-económicas ha creado brechas extensas entre quienes han ejercido el poder y las mayorías dominadas.

Ricardo E. Lima Soto

gtz

COOPERACION
REPUBLICA DE GUATEMALA
REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

ILI
Instituto de Lingüística e Interculturalidad

Universidad Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala