

VIII CONGRESO
LATINOAMERICANO

Educación Intercultural Bilingüe





VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



PRESIDENCIA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao SILEONI

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Dr. Alberto DIBBERN

JEFATURA DE GABINETE DE ASESORES

Lic. Jaime PERCZYK

SECRETARÍA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

Prof. Domingo DE CARA

SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA

Arq. Daniel IGLESIAS

SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Mara BRAWER

SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Eduardo ARAGUNDI

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

La presente publicación se pudo desarrollar gracias a los aportes de la oficina regional de UNICEF para América Latina y el Caribe y la oficina de UNICEF en Argentina.

Coordinadora por UNICEF oficina de Argentina

Elena Duro, Especialista en Educación

Colaboradores

Luis Eduardo Pincén

Guadalupe Duarte

Coordinación Editorial

Área de Comunicación. UNICEF oficina de Argentina

Diseño

Pablo Salomone

Edición

Laura Efrón

ISBN: 978-92-806-4436-7



VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



ÍNDICE

Presentación.....pág. 10

Prólogo.....pág. 12

Apartado 1. Apertura

Juan Carlos Tedesco
Ministro de Educación de la Nación Argentina.....pág. 17

Virginia Tacam
Viceministra Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación de Guatemala.....pág. 23

Anna Lucía D' Emilio
Senior Adviser de UNICEF, Oficina Regional para América Latina.....pág. 27

Germán Canuhe, Hugo Martínez, Celia Rañil y Raúl Verasay
Consejo de Ancianos de los Pueblos Originarios.....pág. 31

Luis Pincén
*Coordinador del Comité Organizador
del VIII Congreso Latinoamericano de EIB*.....pág. 35

Apartado 2. Conferencias

**Capítulo 1. Conocimientos indígenas y contenidos
de la Educación Intercultural Bilingüe**.....pág. 40

Tejiendo educación maya, con vida, desde la vida y para toda la vida
Edgar Choguaj, Consejo Nacional de Educación Maya, Guatemala.....pág. 41

Los conocimientos propios en el desarrollo curricular de la Educación Intercultural Bilingüe
*Elena Pardo, Centro de Promoción y Servicios Integrales (CEPROSI), Cusco, Perú.....*pág. 49

Sistema educativo en las regiones autónomas de Nicaragua y los conocimientos tradicionales de pueblos indígenas y comunidades étnicas
*Carlos Alemán, Presidente del Consejo Regional Autónomo del Atlántico Norte, Nicaragua.....*pág. 57

Capítulo 2. Pueblos indígenas y educación superior.....pág. 64

Pueblos indígenas y educación superior. Desafíos para la universidad latinoamericana y los institutos de formación docente
*Luis Enrique López, PROEIB Andes.....*pág. 65

Comentaristas
Antonio René Machaca, Pueblo Kolla, Argentina
*Otilia Lux de Coti, Diputada Nacional de Guatamela.....*pág. 84

Capítulo 3. Lenguas indígenas dentro de la EIB. Miradas desde distintos ámbitos.....pág. 90

El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina
*Inge Sichra, Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los países Andinos (PROEIB Andes).....*pág. 91

Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores
*Rainer Enrique Hamel, Universidad Autónoma Metropolitana, México.....*pág. 113

Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina: aportes a la Educación Intercultural Bilingüe desde la lingüística de la documentación
*Lucía A. Golluscio, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.....*pág. 137

Capítulo 4. Nuevos desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe.....pág. 156

El conocimiento indígena en el currículo escolar
*Sebastião Alves Rodrigues Manchinery, Profesor del Centro Amazónico de Formación Indígena, Brasil.....*pág. 157

La interculturalidad para todos
*Ruth Moya, IBIS, Ecuador.....*pág. 165

La regionalidad en la EIB: hermanando pueblos
*Luz Helena Hernández Alarcón, Coordinadora Ejecutiva Regional del Programa de Educación Multilingüe de Centroamérica.....*pág. 191

La participación indígena en la Educación Intercultural Bilingüe
*Walter Gutiérrez, Bolivia.....*pág. 197

Capítulo 5. La Educación Intercultural Bilingüe, el territorio y la dignidad.....pág. 206

Potenciar la Educación Intercultural Bilingüe desde el territorio y la vivencia cultural de las comunidades: una condición necesaria para la pervivencia de los pueblos indígenas
*Graciela Bolaños, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia.....*pág. 207

Comentaristas
Enrique Camargo, Asamblea del Pueblo Guaraní, Bolivia.
Elisa Canqui, Foro Permanente de Pueblos Indígenas, ONU, Bolivia.....pág. 235

El significado del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador
*Mariano Morocho, Secretario Nacional de Asuntos Indígenas de la Presidencia
 de la República del Ecuador.....*pág. 241

Apartado 3. Participación de los jóvenes

Experiencias de jóvenes indígenas frente a la Educación
 Intercultural Bilingüe
*Participantes: Jessica Carina Peñafiel, Dora Virginia Alonso, Ramber Molina Arizpe,
 Moisés Rivero Robles y Daniel Paucar. Coordinadora: Anna Lucía D' Emilio, Senior Adviser
 de UNICEF, Oficina Regional para América Latina.....*pág. 249

Anexo

Antecedentes del VIII Congreso Latinoamericano
 de EIB - Argentina, 2008.....pág. 258

Interpretación del logo del VIII Congreso Latinoamericano
 de EIB – Argentina, 2008.....pág. 260

Anexo de la conferencia “Potenciar la Educación Intercultural Bilingüe desde el
 territorio y la vivencia cultural de las comunidades: una condición necesaria para
 la pervivencia de los pueblos indígenas”pág. 262

Declaración de Buenos Aires.....pág. 263

Declaración de los Pueblos Indígenas Originarios.....pág. 269

PRESENTACIÓN

El libro que tiene en sus manos es el resultado de los trabajos presentados en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, que se realizó el 3, 4 y 5 de diciembre de 2008 en Buenos Aires, Argentina, convocado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y auspiciado por UNICEF, bajo el lema “Educación Intercultural Bilingüe y renovación de políticas educativas”.

Este Congreso se constituyó en un nuevo espacio de reflexión e intercambio entre los profesionales dedicados a la temática en distintos ámbitos, desde distintas perspectivas y según las particularidades de los distintos países de América Latina, con el propósito de continuar construyendo y fortaleciendo el área de conocimiento de la EIB, así como de profundizar en la políticas educativas específicas que la concretan.

La conciencia de multiculturalidad y la intención de avanzar hacia la interculturalidad han quedado plasmadas en sucesivos reconocimientos y declaraciones de derechos de los pueblos indígenas, producto de la trascendencia del conocimiento de su existencia e intereses, así como del logro de apoyo por parte de organismos internacionales, que les ha permitido a estos pueblos un cambio en el posicionamiento respecto de sus propios Estados nacionales y de la comunidad internacional. La prioridad actual es hacer realidad la letra de esos derechos reconocidos, entre ellos el de una Educación Intercultural Bilingüe de calidad, desarrollada en el marco del sistema educativo formal.

Por ello, focalizarse en políticas y modalidades que permitan generar situaciones y experiencias de calidad, flexibles y pertinentes a la diversidad de los pueblos indígenas de cada país, se constituyó en el eje estratégico del Congreso. En esta línea, se reunieron conferencias magistrales de académicos y expertos invitados, con presentaciones de experiencias concretas y puntuales en el marco de mesas temáticas específicas. Hoy, su publicación contribuye a la divulgación de gran parte de los contenidos y planteos compartidos que hicieron especial referencia a:

- El abordaje y modalidad de tratamiento de los conocimientos indígenas en las políticas curriculares.

- La Educación Superior Profesional y de Formación Docente Indígena y su desarrollo institucional y académico desde las universidades e institutos latinoamericanos.
- Las lenguas indígenas en el marco de la EIB desde las perspectivas de la información, la política y el aula; espacio en el que se presentó desde el Proyecto Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, hasta la situación de extinción de las lenguas de las culturas minoritarias.
- Los desafíos para el crecimiento en escala de la EIB: los puntos en común en la regionalización, la participación de los referentes indígenas y la concepción de una educación intercultural generalizada.
- La EIB en relación a un tema permanente en el tratamiento de los derechos de los pueblos indígenas: el territorio y la dignidad, desde la perspectiva del Consejo Regional Indígena del Cauca.

Las conferencias magistrales se complementaron con el relato y opinión de jóvenes indígenas de Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú que hicieron referencia a sus propias experiencias de escolarización.

En el cierre, se incluyeron también las declaraciones presentadas en el acto de clausura, así como el resultado de la reunión de las delegaciones latinoamericanas, en donde se determinó que Guatemala será el país sede del próximo Congreso, en 2010.

El Ministerio de Educación de Argentina, con el apoyo constante de UNICEF, espera haber contribuido, a través del Congreso y de esta publicación, al avance en el complejo camino de una Educación Intercultural Bilingüe de calidad para todos.

Andrés Franco
Representante de UNICEF en Argentina

PRÓLOGO

La República Argentina tuvo el honor de ser seleccionada como sede para la realización del VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Esta elección se debe en gran parte a los significativos avances llevados a cabo por nuestro país en materia de reconocimiento y puesta en vigencia de los derechos de los pueblos originarios respecto de la recuperación y titulación comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, y del derecho a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

El lema que convocó este encuentro, “Educación Intercultural Bilingüe y renovación de políticas educativas”, fue concebido por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina para debatir la vinculación de la EIB con lineamientos de políticas educativas basadas en la inclusión con calidad, y para establecer, entre otros objetivos, puntos de encuentro y de equilibrio para la convivencia en la diversidad.

Precisamente, la Modalidad de EIB del sistema educativo nacional (resultado del valioso debate en torno a la Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006 con participación genuina de líderes representantes de las comunidades indígenas) se instala para garantizar a los pueblos originarios una educación de calidad que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, habida cuenta que hace más de una década numerosas escuelas y experiencias focalizadas vienen desarrollando sustantivos avances en torno a la pedagogía de la interculturalidad y del bilingüismo. Ese abordaje ha implicado en docentes y alumnos, indígenas y no indígenas, asumir colectivamente una mirada crítica para aceptar el gran desafío de interpelar la tensión entre lo propio y lo ajeno. Evidentemente, asumir la EIB como un proyecto de los pueblos originarios para el “buen vivir” o “*sumaq kawsay*” implica en primer lugar respetar y fortalecer la identidad cultural propia y desde ahí apropiarse de la cultura universal, incorporándose al diálogo armónico con lo ajeno y eliminando aquellas tendencias actuales que oscilan entre el individualismo asocial y el fundamentalismo autoritario, que considera que lo ajeno es lo enemigo.

En la Argentina, en estos últimos años, el debate sobre la interculturalidad como enfoque y quehacer educativo también llevó a los pueblos originarios y a sus líderes a debatir sobre la transmisión de su patrimonio cultural, el de cada comunidad y el de

toda la sociedad, para, al mismo tiempo, generar posibilidades de apertura desde el fortalecimiento en lo propio. Así es cómo la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes para, desde ese lugar, propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

En todos los países de la región la reconstitución del tejido social será posible a partir de reconocer, asumir y superar una actitud negativa que por mucho tiempo ha subsumido o directamente negado la existencia de los derechos, de las necesidades y de los reclamos de sus pueblos originarios. En los albores del siglo XXI y celebrando el Bicentenario de la República, hemos comenzando a transitar un camino de reparación histórica.

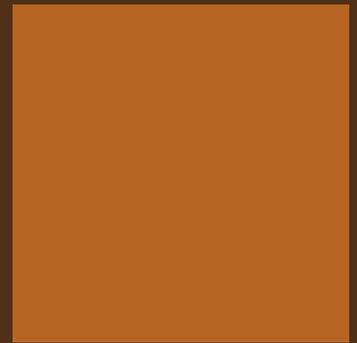
En la Argentina la gestión nacional de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe considera prioritario incluir la participación real y efectiva de los pueblos indígenas en la definición y evaluación de las estrategias de la EIB, como lo establece la Ley 26.206. En ese marco se promueven mecanismos de participación permanente para la consolidación de liderazgos indígenas “en” y “para” la EIB, a través del sostenimiento de un diálogo mutuamente enriquecedor entre pueblos originarios y autoridades de los gobiernos nacional y provinciales.

Con el acompañamiento permanente de los pueblos originarios, creemos que avanzamos hacia la consolidación de políticas de Estado más inclusivas para hacer realidad la letra de aquellos derechos reconocidos. Así es cómo podremos profundizar políticas educativas específicas que concreten la Educación Intercultural Bilingüe.

María Inés Vollmer
Secretaria de Educación
Ministerio de Educación de la Nación Argentina

APARTADO

1



APERTURA



Juan Carlos Tedesco

Ministro de Educación de la Nación Argentina

En nombre del Gobierno Nacional y de todo el equipo del Ministerio de Educación, le damos a todos ustedes la bienvenida a este VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Para nosotros es un honor y una enorme responsabilidad, pero también es un significativo desafío político que este Congreso se realice aquí en la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires. Quiero también expresar mi profundo agradecimiento a UNICEF en Buenos Aires, la oficina regional, por todo el apoyo que ha dado para la organización de este Congreso.

Este Congreso se ha convertido en uno de los espacios más importantes para el análisis y la construcción colectiva, para la construcción democrática de políticas de inclusión y de reconstitución del tejido social en nuestra región. Y es muy importante que sea el primer Congreso que se da en el marco de esta declaración de las Naciones Unidas para los pueblos indígenas. Confiamos por eso que el Congreso nos permita avanzar en el conocimiento y en el diagnóstico de la situación de la educación intercultural. También, en el fortalecimiento de la voluntad política de garantizar el derecho de los pueblos indígenas a construir y a gozar de una educación que contribuya a preservar y a fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión,

su identidad étnica y que les permita desempeñarse activamente en un mundo multicultural cada vez más exigente y cada vez más desafiante en relación con los valores de cohesión social que debemos perseguir.

Debemos partir por reconocer que la República Argentina tuvo, frente a este problema, una actitud negadora durante mucho tiempo de la existencia, de los derechos, de las necesidades y de los reclamos de sus pueblos originarios. Esta actitud negadora explica que dispongamos hoy de pocos diagnósticos comprensivos acerca de la situación educativa de los niños, las niñas y los adolescentes de los pueblos originarios y que también tengamos una pobre tradición de políticas públicas en este campo. Estamos superando esas actitudes, que responden a factores sociales, políticos, económicos, culturales que obviamente no es este el momento de analizar. Pero estamos orgullosos de poder mostrar hoy, con satisfacción, que hemos comenzando a transitar un camino de reparación histórica en el marco de una estrategia general de construcción de una sociedad justa, donde la inclusión social es un derecho humano fundamental válido para todos los habitantes de nuestro territorio.

Después de un largo periodo, que también tuvo lugar en otros países de América Latina, pero que en el nuestro fue, con particular intensidad, un largo periodo de ensayos y de experiencias parciales –muchas de ellas apoyadas por organizaciones no gubernamentales– se está avanzado hacia políticas de Estado que nos permitan articularnos mucho más activamente con las tendencias regionales en este campo. Y en ese camino que estamos transitando un paso muy grande fue la sanción de la Ley Nacional de Educación, que otorga a la Educación Intercultural Bilingüe el carácter de modalidad de la educación común de nuestro sistema educativo. Esta ley, que se sancionó a fines de 2005, representa un avance institucional muy importante porque no solo reconoce la especificidad y el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que promueva un diálogo mutuamente enriquecedor, de conocimientos y de valores entre los pueblos indígenas y las poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, sino que obliga al Estado a crear mecanismos de participación para la construcción de esas políticas. También obliga al Estado a garantizar la formación docente adecuada para esta educación; a impulsar la investigación sobre las realidades culturales, sociales y económicas, que obviamente tienen que estimular el conocimiento que permita elaborar políticas educativas eficaces; y también a propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas que puedan funcionar en este sentido. O sea que no es solo el reconocimiento, sino que el hecho de ser una modalidad del sistema educativo crea obligaciones para el Estado Nacional y para los Estados Provinciales, que en Argentina tienen una gran responsabilidad en materia educativa.

Otro avance importante, junto con este cambio en la normativa, es el que estamos realizando en materia de diseño y utilización de instrumentos que nos permitan diagnosticar adecuadamente estas realidades. Durante mucho tiempo todos nuestros sistemas estadísticos y de información negaron la existencia y la realidad de los pueblos originarios, dando lugar al fenómeno, quizás más importante desde el punto de vista de lo que es un problema, de hacerlo invisible. Y se lo hacía invisible a partir de los propios instrumentos de recolección de datos con que se trabajaba. Esto también está cambiando, la realización de la Encuesta Complementaria sobre Pueblos Indí-

genas fue un paso muy importante en el diseño de instrumentos y de fuentes para tener un diagnóstico, un conocimiento mucho más riguroso y exhaustivo de la población indígena respecto de su situación demográfica, social y educativa.

Todos estos estudios, las informaciones provistas por estos instrumentos, y los trabajos que se están haciendo nos han confirmado una realidad, de extrema injusticia pero también de enorme diversidad, que sabíamos que existía, pero ahora la podemos diagnosticar con mayor precisión. Sabemos que el atraso educativo y que los bajos logros de aprendizaje son muy significativos entre los niños, niñas y adolescentes de los pueblos originarios. Sabemos que tenemos grandes problemas en términos de déficit de infraestructura escolar y de ausencia de capacitación docente para trabajar en situaciones interculturales. También conocemos la inadecuación de los diseños curriculares a las pautas culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, los prejuicios, los estereotipos acerca de la posibilidad y las capacidades de aprendizaje de los alumnos y la carencia de recursos didácticos. Todo esto lo sabemos, y sabemos que afecta a una proporción muy significativa de los alumnos, a los estudiantes provenientes de los pueblos originarios. Pero también sabemos y empezamos a advertir que este diagnóstico general no es uniforme y que hay diferencias importantes que tenemos que comenzar a reconocer. Hay comunidades indígenas, particularmente la wichi, que sufren estos problemas en mayor magnitud que otras comunidades indígenas de nuestro país, como la kolla o la mapuche.

Estos diagnósticos, al igual que los objetivos que nos proponemos, nos indican en primer lugar que tenemos una necesidad muy importante de superar enfoques puramente sectoriales para garantizar el acceso y la permanencia de los niños y los adolescentes en el sistema educativo. El problema es integral, el problema es sistémico, y por lo tanto se requieren también políticas y estrategias integrales y sistémicas que enfrenten el enorme desafío de la intersectorialidad, que no es solo la articulación entre la Nación y las provincias sino que también es la articulación en nuestro país entre las acciones que hacemos desde las políticas educativas, desde las políticas del Ministerio de Salud, y desde del Ministerio de Desarrollo Social. Este desarrollo de estrategias intersectoriales es fundamental para que podamos garantizar mayores niveles de justicia social. Y ahí tenemos un desafío importante en términos de estilos de gestión, de estilos de participación, porque sabemos que esa articulación no puede darse sólo a nivel central sino que es fundamental que se dé a nivel local, a nivel de las propias comunidades, con la participación de los actores y de las organizaciones de la comunidad. En ese sentido, entonces, la articulación y el trabajo conjunto no se deben dar sólo desde el Estado sino también desde las organizaciones sociales que representan a los pueblos originarios.

En este marco, falta mencionar como una de las acciones importantes en este campo que el gobierno argentino administra –a través del Ministerio de Educación y del Instituto de Nacional de Asuntos Indígenas– un sistema de becas a los estudiantes de pueblos originarios. Hoy en día son alrededor de 14.000, 15.000 becas. Sabemos que son muy pocas, y nos proponemos incrementar progresivamente esa cantidad. Sin embargo, lo que quisiera destacar es que hemos aprendido en estos años que el subsidio económico es necesario pero no es suficiente. Es necesario que lo acompañemos con estrategias que incorporen a la escuela, a sus directores, a sus docentes, a todo

el trabajo que se hace en este sentido, para que el apoyo económico sea una parte de una estrategia más global que vaya acompañada con cambios de actitudes, para que efectivamente ese apoyo económico cumpla con su papel. Por eso es que estamos avanzando en políticas que tiendan a cumplir el déficit histórico en infraestructura, en equipamiento de las escuelas, en provisión de libros y elementos didácticos. Y le estamos dando una gran importancia a las políticas en el sector docente.

Sabemos que la clave de todo esto, de la utilización de la infraestructura, del equipamiento, de los recursos didácticos, del tiempo de aprendizaje, incluso del mejoramiento de las condiciones de vida de las familias, está en lo que hagan los docentes. Por eso uso el plural, porque me parece fundamental entender que aquí debemos pensar al trabajo docente como un trabajo de equipo. Tenemos que salir de la idea del docente individual para empezar a trabajar con la idea de equipo docente, de un profesional docente que entienda su trabajo dentro de un esquema de profesionalismo docente colectivo. Es decir, que se trabaje en grupo, que se trabaje con los miembros y educadores de la comunidad, que sea realmente un trabajo más institucional y más colectivo, porque de otra manera no va a ser posible enfrentar estos desafíos que presenta la Educación Intercultural Bilingüe.

En esta línea estamos promoviendo la incorporación de estudiantes aborígenes en las carreras de formación docente destinadas a la educación secundaria. Y lo estamos haciendo también mediante un régimen de becas. Este año estamos entregando 1000 becas y queremos lograr a partir del año próximo un aumento del 25%.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Formación Docente está implantando un activo programa de visitas al exterior para fortalecer la capacidad de nuestros formadores. No tenemos tradición en ese campo y en ese sentido queremos aprovechar la experiencia de la región. Quiero agradecer públicamente a la Universidad Mayor de San Simón por la colaboración que está brindándonos, ya que ha recibido a un grupo importante de docentes argentinos que han ido a formarse en temas como la diversificación del currículo.

Sabemos, en ese sentido, que es un trabajo a largo plazo. Hemos incorporado la orientación Educación Intercultural Bilingüe a la formación de docentes de nivel primario y hemos aprobado en el Consejo Federal de Educación, que es el órgano que regula a los ministros de Educación de todas las provincias, recomendaciones curriculares para que los contenidos de la Educación Intercultural Bilingüe se incorporen a los planes y a los diseños curriculares de todas las provincias.

Cabe señalar que los cambios en las leyes, en los diseños de los organismos institucionales, en la formación y en la infraestructura de las escuelas son necesarios, pero que lo fundamental, o lo más importante, es lo que efectivamente se hace en la relación con los docentes y alumnos, lo que tiene que ver con las prácticas concretas, en particular en alfabetización bilingüe. Podemos establecer todas las normas, lo más perfectas que sean, pero la diferencia es siempre muy grande entre la norma y lo que sucede en el aula. Y en ese sentido también hemos advertido que muchas veces, a pesar de las normas, nuestros docentes tienen un enorme margen de autonomía o de discrecionalidad para usar las estrategias metodológicas que ellos estimen más apropiadas. No queremos, de ninguna manera, establecer discursos únicos ni regular desde el Estado prácticas pedagógicas que tienen que ser definidas por el saber

profesional, pero sí queremos monitorear y supervisar, sí queremos tener sistemas de control que nos permitan apreciar que lo que se está haciendo sea exitoso, positivo y adecuado a las demandas. No hay respuestas únicas a estos problemas, pero sí queremos controlar y monitorear de manera tal que no se sigan aplicando estrategias tradicionales que sabemos que están destinadas al fracaso.

Por eso es que queremos avanzar, también desde el punto de vista de la gestión educativa, en la supervisión y en el monitoreo de lo que sucede en los procesos pedagógicos concretos, para que además nos brinden información para un desafío muy importante y general que es construir una pedagogía de la interculturalidad. De la cual ya tenemos algunos esbozos, algunas premisas, algunos avances, pero es necesario que avancemos profundamente porque la sociedad ha cambiado y porque el desafío de la interculturalidad hoy es un desafío que recorre el conjunto de la sociedad. Por eso debemos colocar estas preguntas y estos problemas que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe en el marco general de la construcción de una educación que permita cumplir con ese pilar.

Esta sociedad, este nuevo capitalismo, esta llamada sociedad del conocimiento y de la información, ha demostrado tener una enorme potencialidad excluyente, fragmentada y aumentada de desigualdad, creadora de fenómenos de exclusión inéditos. El capitalismo industrial tradicional no excluía, explotaba. En cambio, este nuevo capitalismo excluye y la exclusión es distinta a la explotación. Estamos entonces ante un fenómeno muy importante, el reconocimiento de la diversidad, pero también ante peligrosas tendencias en las que la diversidad se asocie con la desigualdad, y contra eso tenemos que luchar.

Tenemos desafíos muy fuertes, generales, que no sólo tienen que ver con el tema de la educación de las poblaciones indígenas, sino que afectan al conjunto de la población.

La Argentina es un caso especial, tenemos una larga tradición en la que se pensaba que eliminar la desigualdad era eliminar la diversidad. Hoy sabemos que la diversidad es riqueza, es patrimonio; lo que hay que eliminar es la desigualdad. Tenemos también una tensión entre lo propio y lo ajeno. Claro que hay que respetar y fortalecer la identidad cultural propia y desde ahí apropiarse del universal, incorporarse al diálogo con lo ajeno, eliminando estas tendencias actuales en donde por un lado tenemos el individualismo asocial y por el otro tenemos el fundamentalismo autoritario que considera que lo ajeno es lo enemigo. Tenemos también la tensión entre transmisión y creatividad. Obviamente, debemos transmitir el patrimonio cultural de cada comunidad, de cada sociedad, y al mismo tiempo generar posibilidades de apertura desde lo propio, desde ese fortalecimiento en lo propio. También, desde el proceso de transmisión, tenemos que propiciar la creatividad y las posibilidades de innovación.

Estos son los desafíos de una política educativa general. Por eso es que este Congreso es tan importante, porque constituye una gran oportunidad para discutir estos desafíos educativos asociados a la construcción de una sociedad justa. Hoy más que nunca, la justicia y la inclusión social pasan por la educación. Por lo tanto, lo que aquí estamos discutiendo no es sólo una política educativa sino un proyecto de sociedad. Queremos construir sociedades justas. Y para eso la educación es fundamental, para eso este Congreso es fundamental, para eso los aportes de ustedes son muy importantes. Confío, como imagino harán los ministros de Educación de la región, en re-

coger los aportes de este Congreso para que podamos tener inspiración y estímulo para seguir desarrollando y tomando las decisiones que correspondan.

Espero que este proceso encuentre a América Latina en este siglo XXI reconociendo la diversidad y uniéndonos como región. Uniéndonos y superando esos procesos de construcción nacional del siglo XIX que se hicieron en contra de las identidades culturales y en contra de nuestra unidad regional. Hoy tenemos una gran oportunidad también de constituirnos en región, de construir esta gran patria latinoamericana desde la cual podamos garantizar niveles de justicia a todos nuestros habitantes.

Juan Carlos Tedesco

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, fue Ministro de Educación de Argentina entre diciembre de 2007 y julio de 2009. Autor de numerosos artículos y libros, tuvo una destacada participación en organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, en donde fue Director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Santiago de Chile, entre 1986 y 1992. Entre otras actividades, ha realizado misiones de asistencia técnica a ministerios de Educación de América Latina, África y países árabes.

Virginia Tacam

Viceministra Bilingüe Intercultural,
Ministerio de Educación de Guatemala

Quiero manifestarles que en nuestro país, Guatemala, específicamente en este nuevo amanecer y en este gobierno en el cual estamos trabajando, gracias a una visión compartida y plural, hemos logrado iniciar procesos de trabajo más incluyentes desde la participación de conglomerados, como las organizaciones indígenas y los partidos políticos. Así hemos llegado a consensuar las ocho políticas de nuestro Ministerio de Educación. Creo muy oportuno mencionarles que estas ocho políticas recaen en los grupos vulnerables, específicamente en poblaciones indígenas, en donde existe extrema pobreza.

Es importante resaltar el proceso de demandas educativas encarado desde el conglomerado de pueblos indígenas. Estamos iniciando este largo camino y ya llevamos casi nueve meses de trabajo. Creemos que no podemos cambiar tantos años de exclusión que se han vivido en nuestro país, que no podemos cambiarlo todo. Sin embargo, creemos que podemos hacer acciones significativas para lograr el desarrollo integral de nuestros pueblos.

Por ello quiero compartir con ustedes estas ocho políticas, demandadas por las necesidades de los niños, las niñas, los jóvenes y las comunidades, por la población en sí. Una de ella es la política de cobertura. No queremos que más niños y jóvenes se queden al rezago de su educación. Por eso hace un mes firmamos el acuerdo de gratuidad, porque aunque está establecido en la Constitución Política de la República de Guatemala, no se había cumplido. Por eso, 2009 será para nosotros un gran desafío, fundamentalmente en la implementación de la inscripción y la atención de los niños y niñas. Se implementan para cuarto, quinto y sexto grado, es decir, todos estos niños y niñas que han quedado al rezago regresan hoy a la escuela.

La calidad educativa. ¿Qué queremos? Un mejoramiento de la calidad educativa

para la vida de las poblaciones.

También está la política del modelo de gestión ¿A qué aspiramos con el modelo de gestión? A la inclusión y a la participación de los padres y madres de familia, de los líderes, de las comunidades que viven en las aldeas.

¿Cómo queremos que se fortalezca la educación? Justamente dentro de la política del fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe creemos muy oportuno estos eventos, porque vamos a conocer experiencias que quizás se han adelantado más que las nuestras, en Guatemala.

Además, en esa política de fortalecimiento de la educación bilingüe retomamos las acciones que en gobiernos anteriores han quedado en el rezago. También sumamos el esfuerzo de participación realizado por las organizaciones indígenas, por las instituciones que desarrollan educación para los pueblos indígenas.

La política de descentralización, por otro lado, consiste en la atención urgente de las necesidades que se viven en nuestras comunidades, en las aldeas, en los caseríos. No queremos que esta política sea concebida como un gasto, sino como una inversión que realmente llegue a las poblaciones que la necesitan.

A su vez, contamos con la política de equidad, de equidad con justicia social. Todavía nos cuesta implementarla, ya que aún tenemos paradigmas y prejuicios. Sabemos que hay que hacer cambios sustanciosos para hacerla realidad, específicamente en cuanto a la participación de las niñas, las mujeres y los jóvenes en todo este proceso educativo. Porque nosotros estamos convencidos de que la educación no es únicamente decisión de las autoridades, sino de todos los que están involucrados en ella.

Quiero referirme específicamente ahora a la política de la Educación Intercultural Bilingüe. A sabiendas de que somos 12 millones de habitantes y que el 60% es indígena, aunque datos oficiales señalan que lo es únicamente el 41%¹. Cuatro pueblos con sus culturas, garífuna, ladina, maya y xinka. Y 25 idiomas: un garífuna, un español, 22 mayas y un xinka². Tenemos que responder a esta realidad. De esta población, 1.733.666 son niños, niñas, señoritas y jóvenes, según datos oficiales.

Pero veamos, ¿qué estamos haciendo en la atención de todos estos niños? ¿Será que estamos atendiéndoles? Tenemos datos que afirman que en el sistema educativo³ aún no llegamos a la atención total; solo en pre-primaria estamos atendiendo 76.232 niños y niñas, en primaria 369.976 y en el nivel básico sí hay educación para los niños, las jóvenes, las señoritas indígenas, pero no hay Educación Intercultural Bilingüe. Y tenemos 18 escuelas formadoras de maestros y maestras de nivel pre-primario y primario bilingüe⁴.

Estamos retomando cuatro indicadores muy importantes para el desarrollo de estos procesos de aprendizaje y para el desarrollo integral de la población indígena. Partimos de una necesidad imperante que lo solicita, así como también lo han hecho las organizaciones indígenas, las sociedades civiles y los partidos políticos respecto del modelo de educación bilingüe intercultural que requiere nuestro país.

Hay ricas experiencias en educación indígena, en educación maya, en educación bilingüe intercultural. Necesitamos definir cuál es ese modelo que queremos implementar en el transcurso no sólo de este gobierno sino con continuidad de otros gobiernos. Por eso hemos empezado este esfuerzo con la participación de conglomerados de padres de familia, de jóvenes, de niños, de niñas, de maestros comunitarios, de gobiernos locales. Su involucramiento es necesario para el desarrollo de la educación,

porque son ellos los que definen el camino a seguir en sus comunidades.

En este 2008 se está trabajando en diferentes fases para tener un documento final que refleje la necesidad de la educación bilingüe. También nos hemos contactado con algunas autoridades de Ecuador para ver el modelo del sistema de educación bilingüe intercultural que tienen en ese país. Está en marcha un proyecto muy oportuno, el sistema de formación de maestros acreditados en la universidad, al que debemos dar una continuidad real.

Se han hecho muchos ejercicios, pero algunos han quedado en rezago. Es nuestra oportunidad de escuchar al magisterio, de conocer qué es lo que necesita y aprender cuáles son sus prioridades.

El otro indicador al que le hemos dado mucha importancia, para que nuestro proceso educativo sea viable como desarrollo de esa cultura general, es el idioma, ya que tenemos 25 idiomas en Guatemala. Creemos oportuno comentar que el 29 de noviembre de 2008 logramos cerrar el curso acreditado en tres idiomas a nivel nacional. Estamos reforzando los proyectos en las escuelas normales bilingües interculturales, porque son los baluartes que dan seguimiento a la formación de maestros y a la participación de las comunidades, los líderes y los gobiernos locales. Porque allá están las necesidades, allá están las demandas y hay que corresponderles.

En relación a las direcciones departamentales de nuestro país, existen trece departamentos de población altamente indígena. Sabemos que era muy necesario que estas direcciones se avocaran ya a la atención, específicamente, de la educación de los pueblos indígenas.

Es oportuno transmitirles entonces este mensaje: sigamos adelante. Y que todos estos congresos y conferencias no se queden en el discurso, sino que se conviertan en acciones afirmativas para nuestros pueblos.

Notas

- 1 - Según datos del X Censo de Población realizado en 1994, el 42.8% de la población de Guatemala es indígena.
- 2 - 25 idiomas diferentes: 22 mayas (achi, akateko, awakateko, chalchiteko, ch'orti', chuj, ixil, itza', kaqchikel, k'iche', mam, mopan, popiti', poqomam, poqomchi', q'anjob'al, q'eqchi', sakapulteco, sipakapense, tektiteko, tz'utujil, uspanteko), un xinca, otro garífuna y español. Pellicer, Liliana Revista D. Semanario de Prensa Libre. Nro.29 -23/01/05 En línea: <http://www.prensalibre.com/pl/domingo/archivo/revistad/2005/enero05/230105/dfondo.shtml>
- 3 - Datos que corresponden a 2008.
- 4 - Cfr. MINEDUC (2000), Estadísticas de cobertura educativa. Sistema de información educativa/Unidad informática.

Virginia Tacam

Licenciada en Pedagogía y Máster en EIB, fue Viceministra de Educación Bilingüe Intercultural de Guatemala y estuvo al frente de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación de ese país. Fue maestra de educación primaria urbana y profesora de enseñanza media en Pedagogía y Psicología. Tiene una gran experiencia de trabajo en EIB y ha publicado artículos y manuales sobre el tema.

Anna Lucía D´Emilio

Senior Adviser de UNICEF,
Oficina Regional para América Latina

Para UNICEF es un gran honor poder acompañarles en este nuevo Congreso. Este es el primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe que se realiza bajo la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 13 de septiembre de 2007.

Esto es un hito importante y le da otro enfoque al Congreso. Tuvieron que pasar 22 años para tener una declaración de los derechos de los pueblos indígenas. Por eso, permítanme referirme a esa declaración, que reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho, lo que implica un avance en los instrumentos internacionales. La Declaración establece, categóricamente, que no se trata de derechos que se sobrepone a los derechos individuales y colectivos que los indígenas tienen contemplados en los otros instrumentos internacionales.

Algunos indígenas los han definido como el contexto que permite la plena realización de los derechos individuales de niños, niñas y mujeres indígenas. El relator especial para asuntos indígenas la ha descrito en la siguiente afirmación: “la Declaración sobre los Derechos de lo Pueblos Indígenas es como la lente a través de la cual leemos todos los demás instrumentos internacionales”. Esto es bueno desta-

carlo, porque en distintas ocasiones surgen temores a lo que puedan implicar los derechos colectivos.

La Declaración señala algo que es muy importante, y es el consentimiento libre previo e informado. Es decir, algo que dentro de los movimientos de Educación Intercultural Bilingüe siempre se ha reclamado: más participación, más inclusión. Pero no necesariamente la inclusión dentro del mismo salón de clase, no necesariamente una inclusión que implica integración o asimilación, sino una inclusión en lo que es la definición de las políticas educativas y en las políticas públicas en general.

Desde un punto de vista más conservador, pero también de mayor apertura, más liberal, más de izquierda, hay un poco de miedo de que las demandas indígenas estén volcadas sólo a lo propio. Se teme que las demandas indígenas no logren ir más allá de lo que es lo propio, que sean incompatibles con el dominio del inglés o con el acceso a Internet. Y en este sentido creo que los movimientos indígenas y muchos ejemplos en América Latina han demostrado que eso no es así.

Finalmente otro miedo -que siempre está ahí presente y que lo leemos y lo discutimos en los periódicos- está relacionado con las tensiones, con pensar siempre a la educación en lengua materna y a lo indígena como creador de tensiones. Indudablemente hay tensiones, pero hay un temor de que cuando se hable de derechos colectivos y de respeto a las culturas indígenas estemos a la vez implicando la posible violación de lo que son los derechos adentro del propio grupo indígena.

Quiero retomar los conceptos de Kimlika, un pensador de la corriente liberal que interpreta lo que son los derechos colectivos, los derechos de los grupos. En realidad, él habla de las minorías y no de los pueblos indígenas; habla de otro concepto de derechos colectivos distinto al que nosotros adherimos. La Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas toma la acepción de tutela externa, de tutela hacia lo que es el mundo jurídico y económico dominante.

Tenemos que leer la Declaración de los pueblos indígenas en este sentido, porque hay que reconocer que también dentro de los pueblos indígenas existen dinámicas internas de cambio. Hay que aceptar que el derecho de los indígenas a su propia educación no significa la reproducción estática y constante de los mismos modelos culturales, porque las mismas culturas indígenas están sujetas a cambios internos e intergeneracionales, a nuevos patrones culturales, y a la demanda de los jóvenes por un nuevo futuro. Y así igualmente respecto de los derechos de las mujeres dentro de los pueblos indígenas.

Todo esto me recuerda cuando en Bolivia, hace varias décadas, publicamos con UNICEF unos libros de texto en cuya contratapa incluimos los derechos de los niños, algo tan sencillo como los derechos de los niños. Y fue terrible, porque todos los maestros mandaron a forrar la tapa. ¿Por qué? Porque pensaban que eso implicaba desorden.

Se ha avanzado mucho en América Latina, como siempre en materia legislativa, en la forma, pero no en los contenidos ni en la práctica. La Educación Intercultural Bilingüe todavía sigue muy vinculada a los organismos de cooperación, a los organismos financieros externos, aunque hay muy pocas inversiones. También se la considera, todavía, esencialmente para los estudios de nivel primario y no para otros niveles educativos. Seguimos pensando que la educación intercultural y bilingüe debería

empezar –en realidad sería mejor que empiece– desde los primeros niveles de la primaria. Pero si el Estado o un ministerio son atrevidos, podría empezar desde cualquier edad, porque se puede introducir la lengua materna en cuarto, quinto, sexto grado de primaria, o bien en secundaria, como objeto de estudio no sólo para aquellos que no la hablan sino también para los mismos hablantes de estos idiomas.

Finalmente, y esto lo vemos en varios países, lo intercultural muchas veces es el acercamiento a lo indígena, pero a *lo* y a *los que no tienen*: a los que no tienen la tierra, a los que son pobres, a los que no tienen trabajo. Sin embargo, un acercamiento de educación intercultural debería ser un poco más, debería apuntar a *lo que tienen*. Y lo que tienen es una gran riqueza, una gran capacidad de conocer el medio ambiente, toda una visión del mundo que es diferente y que nos puede dar muchísimo en términos de una mejor comprensión de relacionamiento entre nosotros y también entre nosotros y el medio ambiente.

Este VIII Congreso es una gran oportunidad para ver los avances, las dificultades, las lecciones aprendidas y los desafíos teóricos y metodológicos que tenemos. Es esencialmente una oportunidad para escucharnos, entre todos, tomadores de decisiones, indígenas, organizaciones indígenas y académicas, e ir perfilando la construcción de una educación mejor para los niños y niñas indígenas y no indígenas de este continente.

Anna Lucía D’Emilio

Senior Adviser de UNICEF, Oficina Regional para América Latina. Fue consultora de la UNESCO, donde se desempeñó como Representante de la Oficina Regional de Educación (OREALC), Chile.

Germán Canuhe, Hugo Martínez, Celia Rañil y Raúl Verasay

Consejo de Ancianos de los Pueblos Originarios

Germán Canuhe, del Pueblo Rankülche

Saludos a todos los hermanos y hermanas presentes. Con el corazón les doy la bienvenida a todos los hermanos y hermanas del continente americano que hoy están aquí, una feliz estadía para los que han venido de afuera y para nosotros los del interior. Esperamos disfrutar estos días aquí en Buenos Aires.

Les pido a todos que trabajemos el tema que hoy nos convoca, que no es menor. Necesitamos una conclusión consensuada, que nos sirva a todos, y de la cual nos llevemos todos lo mejor a nuestras comunidades.

Pertenezco al Pueblo Ranquel, que fue el que más sufrió la mal llamada conquista, a punto tal que nuestros padres y nuestros abuelos nos decían: “No hables de nuestra tierra, porque te matan. Tampoco nuestro idioma”, y la mayoría seguimos ese consejo. Por suerte hubo un grupo que mantuvo firme sus convicciones, su idioma, y gracias a ellos, cien años después, nosotros retornamos para volver a comenzar. Buscamos la no confrontación.

Como una expresión de deseo, quisiera rescatar las palabras y todas las expresiones que dijo la señora de UNICEF, que habló antes que nosotros. Queremos rescatarlas para que los funcionarios del nivel que sea, incluso el Señor Ministro y la Señora Presidenta, tomen nota, una por una, de todas esas expresiones. Porque en ellas están contenidos nuestros deseos, nuestras esperanzas, pero fundamentalmente allí están nuestros derechos. Y sería bueno que esas palabras no caigan en el vacío, al margen de las conclusiones a las que podamos llegar.

Hugo Martínez, del Pueblo Diaguita

Buenos días a todos los hermanos de nuestro país. De parte de nuestra comunidad, les damos la bienvenida a todos los hermanos de América. Deseamos que este evento que estamos realizando en este momento llegue al corazón de todos nuestros queridos hermanos, y que empecemos a trabajar, delinear y llevar adelante la propuesta de nuestros antepasados, que nos dejaron una gran riqueza cultural. Por eso les pido a todos los hermanos que empecemos a trabajar, que empecemos a comunicarnos como seres humanos y que seamos realmente artífices de esta lucha que estamos llevando adelante.

Hay una gran preocupación entre nosotros, los que vinimos a disertar en este gran evento. Por que tenemos que dejar gran parte de nuestra sabiduría a nuestros jóvenes, a nuestros niños y a nuestros adolescentes. Ellos están esperando de nosotros que les llevemos un mensaje claro de trabajo para que lleven adelante todo ese espíritu que tenemos. Por eso les pido a todos los hermanos y a todos los representantes de América y de Argentina, que trabajemos en forma mancomunada para llevar adelante todo nuestro pensamiento en pos de nuestro futuro.

Celia Rañil, del Pueblo Mapuche

Bienvenidos todos ustedes de los cuatro puntos cardinales. Estamos hoy en esta cosmovisión y es por esa razón que hablamos del *choique*, que es lo que hoy nos está guiando. Sabemos que hay derechos reconocidos, plasmados, que tienen que adquirir vigencia y esa vigencia la tenemos que hacer nosotros, los pueblos originarios. Por eso es el compromiso, por eso es el camino que hoy llevamos adelante y también las distancias que hacemos para poder estar en esta propuesta, que hacemos ante una cultura avasalladora que hemos sufrido pero ante la que hoy nos levantamos nuevamente como pueblos originarios a mostrar el conocimiento.

La humanidad tiene que tener en cuenta a la educación alternativa. Y también todos los Estados, desde un Estado Nacional, los Estados provinciales y los Estados locales, nos tienen que acompañar. Nosotros, en el marco de todas las legislaciones y herramientas jurídicas vigentes que tenemos como pueblos originarios, tenemos que tratar de concientizar a la otra sociedad.

Nosotros, en cada paso que damos, vamos hablando con todos los seres que componen esta sociedad en la cual estamos hoy. Queremos manifestar y proponer, justamente, una educación diferente y alternativa. El mundo habla de una crisis en todos los sentidos; se está viviendo y lo estamos viendo nosotros. No queremos ser cómplices de esa construcción y por eso estamos aquí. Creo que lo fundamental está en que los pueblos originarios, con nuestros conocimientos, con nuestras culturas an-

cestrales que hemos sabido preservar y conservar, quizás estemos para salvar a esta humanidad en crisis.

Tantas cosas para decir, hermanos. Personalmente sé que todos ustedes han venido aquí guiados por el *choique*, por esos pasos que van dando. Y les voy a decir que estamos en tren de recuperar nuestros idiomas, y con nuestros idiomas los territorios. No debemos olvidar que cada idioma está fortalecido desde el lugar del origen, hoy llamado espacio territorial. Nuestra cosmovisión, los monumentos sagrados e históricos, hoy llamados sitios sagrados, todo eso es lo que tiene que ser esta nueva Educación Intercultural Bilingüe.

Ningún pueblo indígena es débil. Hemos sufrido todo lo que pudo venir desde afuera, hasta esa invisibilización de la cual hoy salimos. En este momento estamos en el nacimiento y quiero decirles a ustedes, hermanos, que esa nueva vida que está naciendo trae fuerza para todos nosotros. Ese es el desafío, Educación Intercultural Bilingüe le dicen hoy, nosotros sabemos que desde siempre hemos estado mostrando un idioma preservado y que lo estamos sacando desde la Madre Tierra.

Yo vengo de la provincia de Santa Cruz, soy *werken*¹ de la Confederación Territorial Mapuche-Tehuelche Pueblos Originarios y miembro del CEAPI². Fundamentalmente tenemos que autoreconocernos y reconocer el trabajo que vamos realizando para que se concreten estos espacios, estos grandes desafíos donde los Estados ponen también su parte. Agradezco a todos los que estuvieron cerca de nosotros, a la gente que nos apoyó para que podamos realizar este Congreso, y el esfuerzo que han puesto también, porque todo esto es esfuerzo, pero es para el bien de todos.

Saludo a todos los hermanos, a todas las gentes que traen buenos pensamientos. Dicen que se viene la nueva vida, el nacimiento, el nacimiento de los *choiques*, de los guanacos y de este nuevo comienzo nuestro, no solamente de venir a proponer, sino un desafío de hacer que tenemos todos. Desde el corazón les dejo el saludo de nuestros mayores de Tierra del Fuego, de la provincia de Santa Cruz y de la provincia de Chubut, donde estamos siempre andando en esta forma circular. Para todos los hermanos que vinieron, que trabajemos juntos, que nos conozcamos desde el corazón, desde el pensamiento, dicen nuestros mayores. Será hasta otro momento y a trabajar.

Raúl Verasay, del Pueblo Comechigón

La verdad es que antes de comenzar deberíamos haber pedido permiso a los ancestros de este lugar para pisar esta tierra y para poder hablar, por eso pido a los ancestros la autorización para poder dirigir la palabra en esta mañana. Esta mañana hermosa que nos une para comenzar a hacer un trabajo por el futuro de los niños de cada patria donde vivimos.

Si tuviera que hacer levantar la mano para que se presenten y saber de dónde son, seguramente hay de todos los pueblos indígenas del país y de otros países, pero sobre todo de nuestro país, mapuches, tobas, wichís... No quiero seguir nombrando porque están todos, todos los que en un tiempo fueron las raíces de este árbol que es la nación, de este árbol al que entre los años 1500 y 1600 han hachado, cortando así nuestra historia. Luego vinieron tiempos de trabajo, de lucha, de llegada de otros hombres de otros continentes hasta el 9 de julio de 1816, cuando en este país se de-

claró la independencia. Y era lógico y justo que ese día o al día siguiente se reunieran quienes en un tiempo se les cortó su historia, para que juntos comenzaran a discutir qué país querían, cómo y cuál era la organización que necesitaban, y quiénes y cómo eran los hombres que este país tenía. Pero no fue así, a este país lo reorganizaron los hijos y los descendientes de los mismos que cortaron la historia entre el 1500 y el 1600. Y es por eso que en estos tiempos todavía andamos tratando de hacer comprender que las raíces de la identidad y la cultura de este país están metidas muy hondo en nuestras raíces, en las raíces de la identidad y de la cultura de los pueblos ancestrales, a los cuales ustedes pertenecen y que hoy están aquí para comenzar a luchar y recuperar nuestra historia.

Siempre nos hicieron creer, y así nos formaron, que el único pensamiento filosófico válido era el que venía de Europa. Los nuestros son simple folklore, cosmovisión, pre-filosóficos, “se tiene que parecer a lo europeo, sino no sirve”. Tenemos que hacer una nación igual que Europa, y aún resuenan por ahí desde los tiempos algunas cuestiones como civilización o barbarie, o en el billete de 100 pesos la cara de Roca que nos recuerda que debemos ser parecidos o iguales a los europeos.

Lo que nosotros pedimos es que comencemos a trabajar con compromiso. No llenemos las escuelas o los lugares de proyectos, hagamos uno, cortito, pero hagámoslo de corazón. Educación Intercultural Bilingüe: inter, entre, entre la filosofía del pensamiento occidental y la filosofía del pensamiento ancestral, que caminen si quieren juntas, pero que no nos dejen atrás.

La globalización no es que los indios andemos aplastados por el globo terráqueo. Queremos la igualdad. Y parte de ese trabajo lo empezamos a hacer hoy, y lo vamos a hacer con felicidad, porque es la única forma de trabajar y edificar la vida, con felicidad. Tenemos que poner en cada uno de nuestros actos la alegría de poder edificar hacia el futuro.

Nosotros, los viejos, ancestralmente tenemos un mandato que es recuperar el conocimiento de los que ya se fueron de este mundo y traerlo y repartirlo en las nuevas generaciones. Ese es el mandato ancestral que los viejos, que ahora estoy viendo aquí, con lo que nos queda de vida, tenemos que seguir para las nuevas generaciones. Con alegría y con felicidad.

Notas

1 - Un *werkén* o *werke* (huerquén o huesque) es una autoridad tradicional del Pueblo Mapuche, cumple la función de mensajería y consejero, es portavoz de su comunidad. En otros tiempos debían memorizar largos mensajes para comunicarlos con fidelidad a otros *loncos*.

2 - Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas.

Luis Pincén

Coordinador del Comité Organizador
del VIII Congreso Latinoamericano de EIB

Lo aclaro, soy tehuelche mezclado con mapuche, de aquí, de la Pampa Húmeda. Los tehuelches estamos ubicados sobre nuestra tierra ancestral. Hoy es ciudad, antes era llanura, pero sigue siendo nuestra tierra.

Para mí es un honor que ustedes estén aquí, es una alegría enorme y lo digo en nombre de todo el equipo que organizó este Congreso de Educación Intercultural Bilingüe. En el camino hubo hermanos indígenas que se fueron sumando, tanto a nivel nacional como del exterior. Le agradezco especialmente a Luis Enrique López, que de manera incondicional nos brindó su asesoramiento para contactarnos con los conferencistas que participarán en estos días.

Los que trabajamos para la organización del Congreso lo hemos tomado de una manera muy especial. Para nosotros había un doble motivo, fundamental, y es que los indígenas argentinos habíamos tomado el compromiso de organizar este Congreso frente a los hermanos de Bolivia, en el Congreso anterior; y nosotros respetamos la palabra. Así que convocados por el Ministerio de Educación de la Nación, y con el apoyo de UNICEF estamos aquí reunidos.

Este Congreso era un propósito propio. Porque he observado que uno de los pro-

blemas más graves que suele haber en las políticas educativas es la falta de continuidad en los procesos. Por lo general, entre una gestión y otra hay vacíos. Nosotros pretendemos humildemente cubrir ese vacío. Desde la gestión del ex Ministro Daniel Filmus y ahora con el Ministro Juan Carlos Tedesco, nosotros quisimos colaborar cerrando el círculo, porque en definitiva de eso hablamos, del círculo. Nuestro rol, el de los pueblos originarios, es el de completar el círculo para que este proceso tenga un fin, tenga un resultado. No importa que la Educación Intercultural Bilingüe esté en crisis en América Latina, nosotros tenemos que tomar un compromiso para que siga adelante, por nuestros hermanos, por todos aquellos que realmente necesitan estar en un plano de igualdad para recuperar su diferencia, para poder ser uno mismo.

Nuestro mayor deseo es que exista continuidad en los procesos y así ejercer las políticas públicas con la mejor continuidad.

Desde aquí, desde el sur, hay unos hermanos que los van a saludar. Algunos son ancianos, otros son hermanos nuestros, y lo que quiero graficarles es que todos nosotros pertenecemos a los pueblos del *choique*, del *suri*, del ñandú, del *mañek*¹. Todos nosotros tenemos como ave totémica a lo que todo el mundo llama comúnmente el ñandú, como se presenta en el logo del Congreso y que interpreto a continuación.

Está escrito en el cielo, uno puede ver en la Cruz del Sur los tres dedos y el garrón pintados en la cruz. También se pueden ver las Tres Marías, que son las boleadoras con que nuestros ancestros cazaban al ñandú. Es por eso que también el logo tiene un sentido cósmico ancestral para nosotros. Era fundamental y era importante aclararlo.

Notas

1 - Todos estos nominativos dan cuenta de un ave, no voladora, de unos 9 a 10 dm de altura, con las alas bien desarrolladas en comparación con otros ratites, lo que le permite ser un gran corredor, alcanzando velocidades de hasta 60 km/h. Habitan en zonas altas, de hasta 4.500 msnm, de la región de la Cordillera de los Andes y el altiplano andino (ñandú de Darwin), sus garras afiladas en los dedos de los pies son armas muy eficaces.

Luis Pincén

Tataranieto de Vicente Catrunao Pincén, *lonko* (jefe, cacique) y *nguen-pin* (*nguen*, señor, guardián y *pin* hablar, dueño de la palabra). Responsable de las tradiciones y ceremonias de la región pampeana. Líder guerrero y espiritual de su pueblo. Es Presidente de la Asociación Namuntu (Estar de pie), cuyo objetivo principal es recuperar la identidad y cultura del Pueblo Tehuelche-Mapuche y luchar por la dignidad de los pueblos originarios. Es *purrufe* (danzante) de la Comunidad de Chorriaca, Neuquén. Además de conferencista nacional e internacional.



APARTADO

2

CONFERENCIAS



CAPÍTULO 1

CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Experiencias, vivencias y cosmovisiones compartidas
para desarrollar EIB para todos y desde todos



TEJIENDO EDUCACIÓN MAYA, CON VIDA, DESDE LA VIDA Y PARA TODA LA VIDA

Edgar Choguaj

Consejo Nacional de Educación Maya, Guatemala

Ti k'ulu; jun nimaläj rutzil iwach, ixwonojel, ri Ajaw, qati't qamama' xti kiya' jun kiq'a' chiqa pari jun nimaläj molojri'il re'.

Es un poco difícil mencionar a cada una y a cada uno, pero este saludo va, como las abuelas y los abuelos nos enseñaron, para todos y todas. Y con el debido respeto a las abuelas y los abuelos que ya hablaron inicialmente. Su corazón dice y su corazón pide, y nosotros -las nietas y los nietos- somos responsables de que empiece a verse el fruto de un trabajo de miles de años y que hoy por hoy es uno de los temas más importantes que se está desarrollando en el planeta. Nuestros ancestros nos enseñaron que tenemos una estrella, *ch'umial*, que nos lleva al camino de la vida.

Vengo de Guatemala, soy B'atz' Choguaj Chajil, y voy a tratar en algunos minutos de compartir una experiencia del Pueblo Maya en ese país.

El Consejo Nacional de Educación Maya ha estado trabajando por muchos años en una propuesta de educación desde la cultura del Pueblo Maya. Lo que hacemos en el Consejo es sistematizar todos los milenarios conocimientos y saberes ancestrales. Por eso, tejiendo educación maya con vida, desde la vida y para toda la vida es nues-

tra propuesta; pero no es sólo una propuesta de conocimientos, sino para aprender y empezar a vivir.

Somos una comunidad de organizaciones autónomas que promovemos la educación maya. Nuestro trabajo se centraliza en el enfoque de la cosmovisión del Pueblo Maya. Estamos reconocidos en los acuerdos de paz, y recientemente fuimos reconocidos en el Consejo Nacional de Educación. Nuestra misión es regir y desarrollar el Sistema de Educación Maya, con todos los componentes que se articulan en los procesos educativos. Nuestra visión, como la maya, es cíclica circular: los tiempos llegan y se repiten. Entonces, para el nuevo *B'aqtun*, el cierre del sol, el cierre del tiempo -del “no-tiempo”, como dicen los abuelos-, estamos ya cerca y creemos que a partir del nuevo sol las cosas deben cambiar.

El Consejo Nacional de Educación Maya tiene tres líneas de trabajo: una es la incidencia, la coordinación, la interlocución de la sociedad civil con el Estado. En segundo lugar, trabajamos la parte técnica, curricular, desde la visión del Pueblo Maya. Y, por supuesto, la tercera línea no puede quedarse atrás: la solidaridad, el encuentro entre personas, entre organizaciones y entre pueblos. De allí surge la propuesta de educación, que hemos llamado “Sistema de Educación Maya”.

Anteriormente no existía la modalidad escolar, teníamos la educación maya comunitaria, que es la que se desarrolla en nuestras comunidades, en nuestros pueblos. Pero ahora aparece la educación maya escolarizada. Entonces nos encontramos con dos modalidades y con dos campos, la Educación Maya Comunitaria y la Educación Maya Escolarizada. Cómo conciliar entre las dos modalidades es en lo que hemos estado trabajando.

Ahora, ¿qué buscamos con el modelo de la Educación Maya Escolarizada? A partir de esta pregunta estamos construyendo nuestra propuesta que se fundamenta en la cosmovisión y en el pensamiento maya. En ella la escuela y el maestro tienen un gran compromiso, porque todos los conocimientos de las comunidades deben ser fortalecidos y trabajados también en las escuelas. Pero hay algo importante que mencionar y es que si bien nosotros trabajamos desde la cosmovisión maya, también estamos abiertos a otros paradigmas educativos que están llegando y que tienen mucho que ver con nuestra cosmovisión. Entonces ¿por qué no desarrollarlos? Por eso hablamos de una educación compartida, una educación intercultural.

Sin embargo, acá ya hablaron de que la escuela es un espacio en donde se nos fue creando otro tipo de mentalidad, a través de estereotipos y baja autoestima. Y por eso, y por temas como el idioma y la espiritualidad, mucha gente ha dejado la escuela.

Para hablar de educación maya voy a explicar unos puntos muy particulares de la propia cultura maya. A nosotros se nos enseñó y siempre decimos (dice una frase en maya) “el corazón del universo”, “el corazón de la tierra”. Pero, ¿de dónde viene esta idea? Es parte de una cosmogonía propia del pueblo y seguramente vamos a coincidir en esta expresión con otros pueblos.

Lo primero va primero, el universo, donde apareció la vida. Por eso a nosotros nos dicen lo primero va primero, el corazón del universo. *Ruk'u'x Kaj*, donde estamos nosotros, nuestra casa, nuestro planeta, es el segundo componente básico en el pensamiento de los pueblos indígenas y del Pueblo Maya, por eso respetamos a las abuelas y los abuelos; va en jerarquía, es el respeto, un respeto grande a nuestros mayores.

Y por supuesto, ahí vienen las generaciones, todos estamos en cadena y por eso no podemos contaminar el planeta, porque también se acaba la vida nuestra. Es una forma de pensamiento clarísima en los pueblos indígenas, y en el Pueblo Maya también la tenemos.

Cada cultura tiene su forma particular de ver, comprender e interpretar el mundo, todo lo existente en y fuera de él. Para nosotros la unidad cósmica es muy importante. ¿Por qué? Porque no podemos hacerle daño a cualquier elemento del planeta o del cosmos, ya que estaríamos jugando con nuestra propia vida; la interdependencia como se llama ahora, en otros momentos y en otros paradigmas. Esta visión es integral, integrada e integradora, es una visión en donde todos estamos y donde se manifiesta, se vive y se practica lo que llamamos “ceremonia”, la espiritualidad, la esencia de nuestra existencia como Pueblo Maya.

Algo esencial de la cultura maya, y seguramente con esto coincidimos con los pueblos de Abya Yala, es que tenemos una relación de unidad con el universo y el multiverso. Estamos en el siglo de la diversidad cultural, estamos en el momento de pensar en que la democracia cognitiva tiene que empezar ahora. No hay verdad absoluta, entonces entramos en el campo de la diversidad, y los pueblos indígenas tenemos mucho que aportar en este espacio. Estar en equilibrio armónico con la Madre Naturaleza es indiscutible. Esto es muy importante; por eso el Congreso se desarrolla con todos y todas, para la búsqueda de consenso y solidaridad entre los seres humanos. Todos tenemos una palabra que decir: el valor de la palabra de nuestras culturas. Tenemos una amplia libertad para ver y estar en el mundo, todos algo tenemos que aportar, para algo venimos, para algo estamos acá y para algo también estamos en este planeta. Esto es muy importante, tenemos que empezar a aprender a vivir en conciencia colectiva, porque fragmentar ya lo han hecho los otros paradigmas, y nosotros tenemos que empezar a entrar en la colectividad.

No podemos desligarnos de la visión política si queremos hacer una educación desde nuestros pueblos, pero también veamos cómo se entiende la política. Porque recordemos que la visión política de los gobiernos de la colonia no tiene que ver con nuestra forma de ver la política.

Aquí tengo algunas ideas de trabajos realizados en función de la visión de política del Pueblo Maya: el servicio, el respeto y el reconocimiento como base de la autoridad-poder real. Hay legalidad en nuestros gobiernos, pero no hay legitimidad, y eso debemos tenerlo claro. En el pensamiento maya se pide que todo tiene que nacer de uno, la persona debe saber por qué es autoridad (en nuestras comunidades se escogen a las autoridades). Es decir, la sencillez como fundamento del ejercicio de la autoridad-poder. El consejo, la consulta y el consenso son pilares de la armonía de la vida en sociedad. Los gobiernos deben ser de composición plural, la lealtad es indispensable para el ejercicio de la autoridad. El precio de la prepotencia es alto, eso se ve en la tradición política del Pueblo Maya y en función de esto se va construyendo el paradigma de la educación, mejor dicho, reconstruyendo, porque ya fue construido por las abuelas y los abuelos.

Ahora hablemos de educación maya, que no es más que la vida misma. Porque nosotros nos encontramos con que en nuestras comunidades las madres y los padres desarrollan su propia forma de entender la vida.

Esto es lo importante, cómo articular una educación escolarizada que entienda nuestra forma de vivir y de sentir nuestros procesos. Por eso lo que estamos buscando con la educación maya se resume en un concepto sencillo: queremos que sea una actualización, una revalidación y una transmisión de vivencias, conocimientos y saberes a las nuevas generaciones, porque tienen todo el derecho. Esta es nuestra propuesta y ahí se fundamenta.

En mi país decimos que las niñas y los niños deben vivir, sentir y ver las cosas como maya, como xinca, como garífuna. Cada pueblo tiene su forma de pensar y concebir la educación; la educación de los pueblos indígenas, la educación maya, tiene un enfoque cosmocéntrico. Somos síntesis del cosmos y necesariamente de-

bemos aprender a convivir y a compartir con los otros elementos, no solamente con otras personas. Porque el antropocentrismo nos ha llevado a niveles y consecuencias, en muchos momentos, fatales.

Por lo tanto, si nosotros encontramos este compartir, ese convivir, vamos a hablar de principios de equidad e igualdad; no puede haber igualdad si no hay equidad, primero equidad y después hablemos de igualdad, esto es fundamental. Armonía y equilibrio: si hay ar-

monía vamos a encontrar equilibrio, son principios básicos, pero todo esto tiene que ver con lo personal, lo colectivo, lo natural, social, energético y en todos los órdenes de la vida. Si manejamos esto, por supuesto vamos tener una sociedad y una humanidad más humanas. Somos humanos pero deshumanizados, ya la vida no tiene sentido si leemos los diarios. Pero para nuestras culturas la vida es sagrada, porque todo tiene vida.

La educación maya también tiene su propio paradigma, al que encontramos en el campo de la vida, del encuentro con las y los demás: es holístico, porque es integral, y es cíclico, porque se desarrolla en el marco de los ciclos naturales, vitales y rituales. Además, para nosotros la espiritualidad está en todos los actos y procesos que desarrollamos. Nuestra visión es circular, no es vertical ni horizontal, es continua y de repetición, ya que los tiempos se repiten y vuelven. Y por eso, dicen las abuelas y los abuelos, hay que ver por dónde pasa uno y no manchar el camino, porque luego volvemos a pasar por ahí, las generaciones vuelven a pasar. Y ¿cómo estamos dejando el planeta para las otras generaciones? ¿Lo estamos dejando como nosotros lo encontramos? ¿Lo hemos mejorado o empeorado? Son reflexiones profundas las que surgen a partir de una educación vista desde el pensamiento maya.

Nosotros desarrollamos todo este proceso en el Código 13:20, que es exactamente el calendario, una construcción que nos enseña a vivir y a convivir; nos enseña cómo somos y cómo son los demás. Ahí vamos a encontrar el orden de la vida y de la existencia; ahí vamos a encontrar quién soy yo, para qué he venido a esta tierra y cuál es la misión que tengo que cumplir.

Ahora veamos los principios del enfoque educativo desde la cosmovisión maya.

En muchas comunidades mayas de Guatemala las personas hablan más de tres idiomas. Entonces, el concepto de lo bilingüe, dos idiomas, queda corto en muchos espacios. Por eso la vía es el multilingüismo, ¿por qué no?

Primero, es colectivista y comunitaria, y esto es fundamental en la visión de la educación de los pueblos indígenas. También es cosmocéntrica, entiende el orden de la vida, todo tiene vida; de pensamiento circular, por ciclos naturales, vitales y rituales; y se basa en conceptos científicos de energías. Este es un tema que nos está llevando mucha profundización, porque la ciencia tradicional es todo lo que se ve y lo que se toca. Esto es válido, pero ¿dónde quedan los sentimientos? ¿Dónde queda la energía? ¿Dónde queda la interacción energética entre personas, entre elementos de la naturaleza? Esa es otra forma de ciencia que tenemos que empezar a entender y que se sustenta en aprendizajes esenciales como puntos de partida y de llegada, porque el pensamiento es circular.

Por eso nunca se llega a aprender todo, siempre hay algo que aprender. Hoy estamos aprendiendo con el mensaje de las abuelas y de los abuelos y con las palabras de las autoridades. Esto es fundamental cuando nosotros hablamos de aprendizajes esenciales. Se desarrollan vivencias. Las ciencias cognitivas nos dicen que los niños y las niñas llegan con conocimientos previos; en la cultura maya, las niñas y los niños llegan con vivencias previas, que es muy diferente. Llevan una vida, pero la escuela los cambia, porque son otras cosas las que empiezan a manejar, entonces, a esa vida deben darle un seguimiento en la escuela.

Nosotros le llamamos *ch'umilal*; todos nacemos en un día del calendario maya y de acuerdo a este calendario nos dan la orientación, nos dicen cuáles son nuestras fortalezas y debilidades, cómo fortalecer y hacer lo que nos corresponde hacer. Entonces, cuando nosotros nos estandarizamos, cometemos graves errores. Porque el que nació para ser “dancista” será siempre “dancista”, aprenderá matemáticas, por supuesto, pero de repente no será su fuerte. Nosotros lo hemos tratado de explicar: una cosa es ser competente en manejar un instrumento y otra cosa es manejar ese instrumento y sentirse realizado, feliz, contento haciendo las cosas; hablamos de aquel que no tiene horario para trabajar porque lo siente, lo vive, no hay presión. Entonces tenemos que entender que a través de los *nawales*, en los 20 días del calendario encontramos las inteligencias múltiples, los tipos de aprendizaje.

El tiempo del calendario es muy importante, las comunidades se desarrollan de acuerdo a calendarios, de acuerdo a tiempos. Sin embargo, la escuela va de enero a octubre... Otro elemento que hay que seguir trabajando es la síntesis cósmica: nosotros somos parte de la totalidad, por eso la séptima profecía maya dice “Todos somos nosotros y nosotros somos el todo también”. Somos energía y materia, y ya hay ciencia occidental que lo ha trabajado por mucho tiempo. Si no se ha dado a conocer es por determinados intereses, pero tenemos que empezar a entrar en ese campo y en el pensamiento de los pueblos indígenas y en el pensamiento maya. Nuestra propuesta va en esta línea.

Como decía, nosotros también estamos anuentes a las nuevas propuestas, a los nuevos paradigmas. El paradigma emergente lo llama “interdependencia”, nosotros llamamos unidad cósmica, coincidimos.

También analicemos las relaciones intergeneracionales: ¿Qué estamos dejando a los que vienen después? Pensemos en ellos. Y pensemos también en lo holístico, lo integral, lo integrado, lo que integra.

Las “vivencias básicas”, es decir, lo más básico, lo más importante que se puede de-

sarrollar en una educación vista desde el Pueblo Maya, lo fuimos perdiendo. Nosotros interpretamos los elementos de la naturaleza, las aves, las nubes, el viento. La gente sabe cuándo va a temblar, lo entiende, pero lo estamos perdiendo... ¿Qué debemos hacer ahí? Porque éstas son órdenes de la vida que no desarrolla la escuela, que en cambio desarrolla otras cosas. Entonces esas son competencias, y tendríamos que llamarlas así, pero para nosotros son vivencias. Las vivencias socio-afectivas, cómo sentirse parte de la sociedad, y las culturales, aunque nuestras culturas van desapareciendo porque hay paradigmas que ayudan a que esto suceda. Por eso tenemos que empezar a trabajar en base a la cultura. También hay que manejar ciencias y tecnologías, esto es, hay que empezar a hablar en plural, porque los pueblos indígenas tenemos nuestras propias tecnologías productivas y económicas. La información y la comunicación son también competencias básicas para la vida. Y lo más importante: la tierra. Es necesario tener las tierras, es muy importante, sin embargo esos temas no se tocan en la escuela porque se tocan estructuras. Y en una educación vista desde la cosmovisión de un pueblo es un tema fundamental a tratar.

También nos atrevemos a tocar este punto: la calidad educativa. Cada quien mira la calidad desde su punto de vista, y por eso hay que hablar de qué podría ser la calidad educativa vista desde los pueblos indígenas. Entonces, que haya calidad tal vez no es el término correcto. Nosotros queremos aprender no para salir del paso sino que queremos aprender para la vida. El cierre de este pequeño concepto es lo más importante: esta calidad debe ayudarnos a encontrar el equilibrio natural, social y cósmico. Si ésa es la calidad que estamos buscando, entonces estamos hablando de otro paradigma que no es el paradigma tradicional que va más a lo individual.

Ahora veamos los componentes básicos de la educación maya, y hacia dónde se quiere, según nuestra propuesta, que sigamos trabajando, porque es una propuesta a largo plazo. Primero, tiene que partir de la cosmovisión maya y el idioma maya tiene que ser medio de comunicación y de aprendizaje. Los niños ya hablan el idioma pero no desarrollan aprendizajes en maya en la escuela porque sólo les enseñan a leer y escribir. Este ha sido uno de los problemas de la educación bilingüe en muchos países, incluido Guatemala.

La ciencia, la tecnología, la filosofía y la pedagogía deben darse desde el pensamiento maya, pero también queremos ir más allá. Para hacer educación maya no nos vamos a quedar con una historia romántica, como muchos de ustedes nos dicen. No, acá hay claridad, esto es la reafirmación política e ideológica del Pueblo Maya, a eso queremos llegar. Y hay otro punto importante: el mundo de la multiculturalidad, somos muchos, somos diferentes, pero algo tenemos en común, entonces empezamos a convivir.

En muchas comunidades mayas en Guatemala las personas hablan más de tres idiomas. Entonces el concepto de lo bilingüe, dos idiomas, queda corto en muchos espacios. Por eso la vía es el multilingüismo. ¿Por qué no? En los países de Europa no se habla de educación bilingüe, pero nosotros seguimos hablando. En Guatemala seguimos hablando porque la ley así nos manda, pero en el fondo nuestra propuesta es ir más allá y llegar al multilingüismo, aprender los idiomas nacionales (nosotros tenemos una ley de idiomas nacionales) y aprender otros idiomas extranjeros. Y por supuesto, logrando esto vamos a vivir en armonía, y por lo tanto entraremos en el campo de la interculturalidad, porque la diversidad es riqueza.

Ahora, ¿qué queremos con esta educación escolarizada? Estamos hablando de currículo y de conocimientos locales. Pero no se debe empezar por incorporar elementos de la propia cultura a un currículo sino que el currículo debe surgir desde los elementos de la propia cultura y cosmovisión. Es muy diferente, nosotros vamos a sentar la base desde nuestra cultura y luego incorporaremos lo demás. Porque estamos también para recibir lo demás, porque nuestra visión es plural. Entonces en Guatemala se empieza a hablar ya de currículos por pueblos. Qué bueno que aquí contamos con la presencia de la señora Viceministra de Educación Bilingüe y el Director de la Dirección General de Educación Bilingüe. Ya estamos hablando de estos temas, de hecho, se están desarrollando procesos en función de este componente.

Hay legados ancestrales, y éste es uno: “no nos borren de la memoria, continúen su camino y verán de nuevo el lugar de donde venimos”. Es un legado y por eso nosotros seguimos caminando; es una lucha constante de las organizaciones, de los pueblos, de las personas y todos los que estamos acá sabemos eso. Entonces tenemos que seguir trabajando. Y para finalizar lo poco que dije -porque éste es un gran trabajo que se hizo durante muchos años- éste es nuestro granito de maíz para la Guatemulticulturalidad y para el mundo. *Nimatyxij chiwa jujun roma chi xi nik'oxaj*. Aquí estamos, muchísimas gracias y que tengan un buen día.

Edgar Choguaj

Edgar Emilio Choguaj Chajil es Licenciado en Educación Bilingüe Intercultural con orientación en Formación de Docentes por la Universidad Rafael Landívar; es Doctor Honoris Causa por la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador, de la Universidad de Colombia y de la Universidad Central de Bolivia. Además, posee otras diplomaturas en reforma educativa, educación intercultural, elaboración de materiales educativos, didácticos y múltiples capacitaciones en talleres en educación maya bilingüe intercultural, derechos humanos, planificación de la enseñanza y documentos administrativos. Es representante titular del Consejo Nacional de Educación Maya/CNEM. Actualmente reside en Sololá, Guatemala.

LOS CONOCIMIENTOS PROPIOS EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Elena Pardo

Centro de Promoción y Servicios Integrales (CEPROSI),
Cusco, Perú

Con el permiso de la Madre Tierra de Buenos Aires, con el amparo de los Apus¹ tutelares de esta región y de los diferentes países de donde cada uno de ustedes ha venido, quiero expresar mi gratitud a los hermanos y hermanas del Ministerio de Educación de Argentina, a los hermanos y hermanas de UNICEF que han hecho posible que nos encontremos, que nos reencontremos y también que nos demos ánimo para seguir trabajando, para seguir andando en este gran camino de la Educación Intercultural Bilingüe.

Soy Elena Pardo, vengo de Cusco y voy a contarles brevemente lo que nosotros venimos desarrollando en las escuelas, pero voy a iniciar contándoles un cuentito que escribió el alumno Alexis Amayoa, de 3° “F”, que se denomina “La Papita Obediente”. Este niño dice: “Cuenta mi abuelita que desde tiempos muy antiguos la Pacha Mama², al ver a sus hijos que tenían hambre, se arrancó desde sus entrañas un tubérculo para que se alimentaran, ésta era muy rica y sabrosa y la llamaron ‘la papa’. A esta papita, la Pacha Mama le dio la tarea de que sirviera a la humanidad, que saciara su hambre y que en temporadas de friaje y heladas debía transformarse en chuño (papa deshidratada de color negro) y en moraya (chuño blanco) para que pueda estar presente en los tiempos más difíciles. La papita obediente soportó fuertes heladas para convertirse en chuño y moraya. La Madre Tierra siempre nos alimenta, nos cuida, nos ampara y nos protege”.

Este es uno de los cuentos que nosotros vamos recuperando para trabajar en las es-

cuelas y que muestran los modos y formas de vivir con armonía entre los seres humanos, con la parte espiritual y el mundo social, en nuestras comunidades.

¿Qué estamos haciendo nosotros desde las escuelas? Estamos revitalizando la vivencia en nuestras comunidades, desde la siembra, la crianza de los animales, nuestros cultivos, las autoridades y los niños. Estos son los espacios de aprendizaje que vamos promoviendo desde la escuela. Para nosotros, las montañas, que también llamamos Apus, son sagradas en la cosmovisión andina. Y nuestra Madre Tierra es una deidad que va regenerando la vida día a día en el planeta. Y como para nosotros la naturaleza es sagrada, nos sintonizamos con ella.

Gracias a esta cosmovisión es que nuestro país conserva una gran diversidad de productos, cereales, animales, vegetales. Así tenemos mucha variedad de alimentos y podemos alimentarnos en cada momento y en cada día. Gracias a esa cosmovisión tenemos más de 3.000 tipos de papa, pero sin embargo siempre nos dicen que somos muy pobres. Luego tenemos a la madre maíz o la Mama Sara, la quinua, preciados alimentos. También tenemos diversidad pecuaria. Y luego tenemos una gran diversidad en la expresión cultural, donde participan los niños y los ancianos. Además, siempre en nuestra vida está muy presente el aspecto ritual ceremonial. Y también hemos hecho grandes aportes a la humanidad, como por ejemplo en este cuento que les conté, la papita tiene que sumergirse en el agua para convertirse en chuño y en moraya, y este alimento nos dura por muchos años, ya que podemos guardarlo por 15 o 20 años.

Todo sobre lo que ustedes han podido escuchar hoy se considera muy poco en los libros escolares, que generalmente reflejan el mundo ciudadano y/o moderno. Poco o nada aparece de lo que yo les he informado en nuestros libros. Y desde muy pequeños vamos siendo formados de otra manera, vamos viendo el mundo de otro modo.

Muy preocupados por este asunto, un grupo de maestros en la región de Cusco hemos ido ocupándonos en hacer una mejor Educación Intercultural Bilingüe, tratando de hacer de las escuelas espacios amables con la diversidad cultural. Para que aprendamos bien lo nuestro, pero para que también aprendamos bien lo otro. Aquí no se trata de irse a extremos, sino de juntarnos para armonizarnos y entre todos llevar una mejor vida.

¿Qué nos ha motivado a desarrollar este trabajo? Primero, los síntomas del pensamiento moderno llevados al extremo, que se expresan en la crisis ambiental. En este aspecto, vivimos todos muy preocupados en cómo hacer desaparecer la basura, pero hoy nomás cada uno de nosotros ha tomado su agua o su refresco en un vasito de plástico e imagínense cuánto hemos contaminado. Luego, la crisis espiritual: no sabemos hacia dónde ir. Y por último la crisis social, que se manifiesta fundamentalmente en la violencia, en el desempleo y en la crisis de valores.

El otro aspecto que nos ha motivado a continuar con esta experiencia tiene que ver con las bondades de la cultura local andina y los aportes valiosos que todas las culturas de los pueblos originales han dado al mundo entero.

La actividad concreta que nosotros desarrollamos desde las escuelas y los espacios escolares es la crianza de la chacra. La chacra es un espacio en donde cultivamos plantas; desde hace 14.000 años lo que más sabemos hacer nosotros es criar la chacra. Ustedes habrán visto esa diversidad de alimentos y de productos que tenemos, y es por ello que a este elemento lo hemos incluido desde del espacio educativo.



Luego están los eventos de intercambio de experiencias y talleres que hacemos a nivel local, regional y también afuera.

Las pasantías locales, las pequeñas iniciativas de afirmación cultural, todas estas actividades apuntan a recuperar el respeto, que es lo que más hemos perdido; el respeto entre los humanos, el respeto por el aspecto espiritual y el respeto por la Madre Tierra. Luego, estas actividades nos permiten fortalecer nuevamente nuestros valores culturales y los oficios y actividades campesinas. También nos permiten fortalecer las relaciones entre docentes, padres de familia y jóvenes. Si no hay armonía entre los padres de familia, entre los docentes y entre las autoridades, pues no vamos a hacer una buena educación porque vamos divorciados. Acá tenemos que empezar a entendernos, y no solamente a entendernos sino también a encariñarnos.

La actividad principal, como les dije, es la chacra; a través de la chacra se hacen los rituales, se hacen las comidas, vamos recordando todas las comidas porque todo tiene su momento y su tiempo. También las autoridades de la chacra, que son las personas mayores, nos van guiando y orientando. Ellos tienen la sabiduría de todos los procesos de los cultivos.

La música es otro elemento muy importante que nos acompaña en cada momento. Vamos recuperando también nuestra vestimenta típica y también el intercambio de semillas; en muchas comunidades se está perdiendo esta diversidad de papas, de maíz, pero nosotros estamos resguardando nuevamente todo esto. Y luego, la relación de cariño entre visitantes y visitados.

¿Y cómo es que estamos incorporando el saber local en el aula? Lo hacemos de manera muy concreta. Primero, nosotros invitamos a los *yachaq* (sabios) o a los abuelos, quienes vienen a participar de las actividades de la chacra en la escuela, porque eso es lo que saben hacer. Los maestros nos hemos ido a las ciudades y hemos olvidado cómo hacer estas actividades; luego, los maestros vamos realizando el registro de saberes, porque también necesitamos elaborar nuestros propios textos. Así vamos llevando adelante iniciativas de reafirmación cultural, como los tejidos, la música, la danza y la cerámica. Nos hacemos visitas entre las escuelas para intercambiar experiencias, aunque también es muy importante visitar nuestros lugares ceremoniales que hoy están abandonados y que también necesitan de nosotros para revitalizarse. Luego hemos elaborado un calendario agro-ritual y festivo con la participación de los abuelos, de los padres de familia, y este calendario es el que guía y orienta todas nuestras actividades en la escuela. Y, finalmente, hemos ido construyendo un proyecto curricular de aula.

Muchas veces los maestros nos quejamos y decimos “No, queremos hacer una nueva educación”, pero si no empieza desde nosotros y si nosotros no empezamos a hacer propuestas, pues va a ser muy difícil. Entonces hemos elaborado un proyecto curricular de aula.

La siembra ritual del maíz en la comunidad es en donde participan los niños, los abuelos, los ancianos, y estos ámbitos se convierten en espacios de aprendizaje intergeneracional donde recordamos, donde aprendemos nuevamente todos. Y para que haya una buena cosecha no basta solamente la cantidad de abono que uno le ponga al cultivo, sino también va a tener mucho que ver la ceremonia y el ritual que acompaña a la semilla.

Les cuento que este año hubo un problema muy importante de heladas en el Cusco, y nosotros en la escuela sembramos el maíz siguiendo todos nuestros rituales, de la forma en que lo hacían nuestros abuelos, y nuestra chacra no fue afectada por la helada. Y recién en ese momento mucha gente incrédula nos dijo: “Ah, pero habían tenido razón”.

Muchas veces los maestros tardan o demoran en comprender a nuestras comunidades, nuestros rituales, nuestra forma de vida. Entonces invitamos a los profesores a una comunidad para que participen activamente en la ceremonia de la siembra con las abuelas y con los niños. Al final de una de esas jornadas los maestros dijeron: “Realmente qué difícil, qué complejo es sembrar, pues ahora nosotros ya no vamos a pedir rebaja al comprar una papa sino cuando menos vamos a pagar lo justo, por lo menos eso”. Y luego también dijeron que era muy difícil, porque había que agarrar la *chaquitaclla* (o *taklla*, que es una herramienta agrícola, un palo escavador) y sembrar. Ellos, con tres *chaquitacllas* que pusieron ya se cansaron, entonces ahí comprendieron la realidad kolla. También le enseñamos a los profesores cómo participan los jóvenes y las madres en la siembra ritual, cómo se pide permiso a nuestras deidades y cómo es posible que hayamos tenido una muy buena cosecha.

Nosotros vamos generando espacios de confianza intercultural en las escuelas. Y cuando se generan estos espacios, el niño ve que todo lo que hace no es ajeno a su cultura. Cuando hay confianza, el niño puede aprender a leer mejor, puede aprender a escribir bien.

Así, vamos recuperando nuestras autoridades de la chacra. Yo jamás me había imaginado que había formas tan bonitas, que cuando uno se equivoca vengan y te den un abrazo, porque en el colegio o en la escuela, cuando uno se equivoca, vienen y te jalen la oreja. Entonces son formas muy cariñosas que uno va aprendiendo en la vivencia de cómo los abuelos nos vienen enseñando.

Tenemos nuestro Día del Maíz, cuando el maíz está ya grande; y en estos espacios de aprendizaje participan los niños y los jóvenes, muy contentos porque los productos ya han crecido. Pero también nos acompañan nuestros animales, porque en nuestra cosmovisión familia somos todos: las personas, la naturaleza y también nuestros animales. Entonces lo que estamos haciendo aquí es festejarles a nuestros animales porque ellos también nos acompañan, nos crían y nos alimentan.

Y finalmente en nuestras escuelas tenemos nuestros productos, tenemos que comer, que invitar a nuestros visitantes cuando llegan o también cuando salimos a otras comunidades. Nosotros ya no vamos con las manos vacías sino que vamos llevando el producto de nuestro esfuerzo y también el producto de nuestro aprendizaje y de nuestra alegría.

También participamos en el despancado del maíz (desenvolver la mazorca), donde ponemos una cruz ritual en el centro. Esto nos enseñaron, nuevamente, nuestros abuelos. Y había un abuelo que lloraba y decía: “Yo, después de 60 años, nuevamente estoy mirando lo que ustedes están haciendo”. Y otro joven decía: “Mire, profesora, yo estudio en la universidad pero la verdad ni idea tenía, y qué bonito que nuevamente ahora estemos aprendiendo”.

Sistematizando todo esto es que hemos elaborado el calendario de la alimentación. Vemos que no se come por comer sino se come en función de algo, por ejemplo, la siembra tiene un plato especial, la cosecha tiene un plato especial, cuando la persona se casa también tiene una comida; cuando la persona muere también tiene un plato especial. Nos vamos alimentando, como les decía, en función a un año. Pero muchas veces el Ministerio de Salud nos dice: “No, ustedes tienen que mezclar carbohidratos, proteínas, vitaminas, minerales”. Pero termina la charla y la misma persona sale y se come su pan con mortadela. Lo que nos dijo no sirvió de nada.

Todas las escuelas hemos desarrollado también nuestro calendario festivo, ritual y astronómico. Estos calendarios van guiando las actividades que nuestros niños y los maestros van desarrollando, de tal manera que –por ejemplo– en noviembre, en el mes de todos nuestros difuntos, tenemos que hacer nuestros panes, tenemos que hacer el altar para nuestras ánimas, pero que no se haga en otro momento. O por ejemplo, en las actuaciones que hacemos en las escuelas muchas veces se les hace bailar a los niños tocando un instrumento de viento cuando no es época. Los instrumentos de viento se tocan para las fiestas de los carnavales generalmente y, sin embargo, para celebrar la primavera, nosotros hacemos tocar a nuestros niños en octubre, noviembre o septiembre. Entonces vamos haciendo las cosas como al revés, y son instrumentos que no deben tocarse sino en su tiempo porque llaman a la lluvia. Como les decía, vamos poniendo estos calendarios en murales y la gente va mirando qué nos toca hacer, qué nos toca ver y también allí se ven reflejados ellos y ven que los espacios de la escuela no son ajenos a su vida y a su cultura. Porque muchas veces los maestros decimos que estamos haciendo educación intercultural, pero cuando viene la gente del Ministerio uno va corriendo y pega un papelote en la pizarra y dice “ya estoy haciendo educación intercultural”. Entonces les hace cantar a los niños una cancioncita en quechua y ya está haciendo educación intercultural. Viene la persona del Ministerio, el encargado o el acompañante, y dice “qué bueno, si ya estamos haciendo educación intercultural”. Y resulta que todos nos engañamos y los resultados no son los esperados...

También realizamos intercambios de experiencias, como el que estamos haciendo aquí hoy, conversando, hablando, conociéndonos un poco más. Son espacios de conversación que tienen por finalidad recordar, aprender, fortalecer y recrear la sabiduría, la cosmovisión entre visitantes y visitados. Es muy lindo cuando nos encontramos, por eso estoy muy contenta en este espacio de volvernos a ver, de reencontrarnos.

Quiero contarles que entre las actividades que realizamos hemos organizado una visita a Machu Pichu con las autoridades de la comunidad, pero aún teniendo asientos para ir sentados en el tren, nos vendieron para ir parados, porque bueno, éramos gente de la comunidad. Y luego, cuando ya llegamos a Machu Pichu, fuimos con nuestra ropa típica para pedir permiso al lugar, porque ese es un sitio especial de nuestros ancestros, y nos dijeron que “disfrazados” no podíamos entrar, y nos señalaron y aclararon que eran personal del Instituto Nacional de Cultura. Después de tanta gestión y de hablar para que nos permitieran entrar, nos dejaron ingresar pero nos enviaron con seis personas para que nos cuidaran porque, según ellos, íbamos a dañar el lugar.

Cuando iniciamos la experiencia fue muy difícil para nosotros porque nos decían

“ya llegaron los pachamamistas”.Y ha pasado el tiempo y ahora ya nos miran de una manera más amable, porque no sólo nosotros, como institución, vamos haciendo este tipo de educación, sino que también hay otras instituciones en la región que van mirando estos modos de hacer educación.

En una oportunidad, en un congreso que organizó UNICEF en el Cusco, fuimos como invitados especiales con nuestros niños y con las mujeres que ustedes ven aquí y que son las maestras de las escuelas.Yo creo que estos son modos y son caminos por los que tenemos que ir, entre todos y de a poco, construyendo. Tampoco pretendamos que de la noche a la mañana nos juntemos los que van por un lado y los que van por otro.

Otra actividad en nuestras comunidades es la feria de intercambio de semillas. Estos son ejemplos de cómo vamos haciendo caminar la palabra, pero también cómo vamos haciendo caminar nuestras semillas. Hubiera sido muy lindo que en este Congreso no solamente hiciéramos caminar la palabra sino que también hagamos caminar nuestras semillas y nuestros saberes.

Las pequeñas iniciativas de afirmación cultural que son las artesanías, los tejidos, la música, las danzas y la cerámica son expresiones de toda nuestra cultura. No solamente hacemos los tejidos sino que vamos haciendo otras cosas que los jóvenes quie-

Nos dicen que el conocimiento es universal. Sí, es cierto, hay algunos conocimientos que son universales, pero también hay otros, y hay que reconocer otras formas y otros caminos de estar en este mundo.

ren, porque no tenemos por qué cerrarnos y hacer solamente lo de la comunidad; también tenemos que abrirnos a otras cosas. Y en este caso ellos quisieron hacer artesanía en cuero e hicimos cosas muy lindas. También tenemos los bordados; nuestras

abuelas nos enseñaban a bordar y ahora nuevamente hemos retomado esta actividad y vemos que a los niños les agrada mucho.Y, ¿por qué nuevamente todas las mujeres, y los hombres también, que estamos aquí, no volvemos a hacer nuestras bolsas de telita para ir a comprar el pan? Porque cada día, una bolsa y una bolsa de plástico... ustedes se imaginan todo lo que contaminamos a la Madre Tierra.

La enseñanza de música, que es algo muy importante en nuestra vida, está presente desde que uno nace hasta que muere. Siempre nuestras tareas las hacemos con música, pero no es que seamos ociosos, es que nos da ánimos para poder hacer nuestras actividades. Por eso los niños desde muy pequeños ya son grandes músicos y los que nos han enseñado a tocar estos instrumentos son los abuelos de nuestras comunidades.

La cerámica es otro aspecto muy relevante. Ha sido reemplazada por el plástico, que nos ha invadido.A pesar de que los modos de hacer nuestros propios objetos con la cerámica se han dejado de lado, nosotros los estamos recuperando nuevamente desde la escuela.

Estamos fortaleciendo a nuestras autoridades originarias, pero estas autoridades no son elegidas porque tengan más dinero o votos sino porque tienen mano para dirigir su comunidad.Y hemos ido recordando formas propias de cómo elegir nuestras autoridades, que están invisibilizadas, que muy pocos conocemos.

Nosotros vamos generando espacios de confianza intercultural en las escuelas. Cuando se generan estos espacios, el niño ve que todo lo que hace no es ajeno a su cultura. Y cuando hay confianza, cuando se establece esta relación de sintonía, de amabilidad y de cariño entre docente y alumno, el niño puede aprender a leer mejor, puede aprender a escribir bien. Así vemos que la lectura y la escritura ya no son un problema para nuestros niños.

También es muy importante la participación de los padres de familia, qué tipo de educación quieren para sus hijos y qué demandas tienen para la educación. Y la demanda de los padres de familia es que los niños aprendan el *iskay yachay*, o sea, los dos saberes, para que puedan aprender y para puedan manejarse bien en su comunidad, y que también puedan hacerlo bien en la ciudad. Porque cuando uno sale a la ciudad es todo un mundo y no es que la autoestima de la persona esté baja, lo que pasa es que uno tiene mucha inseguridad porque todo es nuevo y diferente de como uno vive en su comunidad.

Con todo esto estamos generando la transformación de la escuela. Comenzamos cinco personas, ahora somos sesenta. Empezamos la experiencia con diez escuelas pero ahora hemos pasado al nivel secundario y estamos con dos escuelas. Nuestra ambición va más allá, y también estamos con el Instituto Superior Pedagógico Público, de Tinta, porque creemos que nuestros maestros también tienen que conocer estas formas de hacer o de lanzarse a nuevos desafíos para hacer una verdadera educación intercultural, con la participación de los padres.

¿Qué es lo que estamos haciendo ahora? Estamos formando una red de docentes en la cual los maestros escriben los saberes que los niños recopilan. El último texto se llama “Sabiduría Andina de Hoy y de Siempre”. Porque necesitamos tener nuestros propios textos y, además, ir amansando al currículo, como dicen nuestros abuelos y abuelas, ir amansando a la lectura y la escritura de tal manera que nuestros niños puedan aprender mejor.

Estos son los modos y las formas en que hemos ido acompañando a los docentes y en los que hemos venido avanzando en esta propuesta de hacer una verdadera Educación Intercultural Bilingüe.

Les agradezco mucho y creo que sí es posible –si nosotros queremos– hacer una verdadera educación intercultural donde podamos hermanarnos entre todos. Pero la primera condición es cambiar de actitud y, en nuestro caso, los maestros tenían que aceptar que hay otras formas y otros modos de vivir en el mundo. Porque nos dicen que el conocimiento es universal. Sí, es cierto, hay algunos conocimientos que son universales pero también hay otros, y hay que reconocer otras formas y otros caminos de estar en este mundo, de poder todos hermanarnos y de vivir en este planeta, que es de todos.

Este es el camino que en el Cusco hemos iniciado. Poco a poco también hemos ido extendiendo la experiencia a Bolivia y a nuestros hermanos de Ecuador. Me alegró mucho también que la Viceministra de Guatemala haya venido a visitarnos a nuestras escuelas. Creo que son formas que nos ayudan, nos dan energía y nos hacen decir “¡Caramba, esto vale la pena!”.

Notas

- 1 - Apus: cerros o divinidades.
- 2 - Pacha Mama: Madre Tierra.

Elena Pardo

Elena Soledad Pardo Castillo representa al Centro de Promoción y Servicios Integrales (CEPROSI), Cusco. Diplomada en Lingüística Andina y Educación Bilingüe Intercultural de la Escuela Andina de Postgrado en Cusco, Perú. Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad Ciencias Histórico-Sociales y Filosofía, pertenece al Instituto Cooperativo Interamericano de Panamá y su experiencia laboral está centrada en múltiples instituciones. Es directora y coordinadora de distintos proyectos en América Latina, su formación académica es en el Centro de Promoción y Servicios Integrales del CEPROSI, tiene una Maestría en Agricultura Campesino-Andina por la Universidad Nacional Agraria de la Selva y el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

SISTEMA EDUCATIVO EN LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE NICARAGUA Y LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES DE PUEBLOS INDÍGENAS Y COMUNIDADES ÉTNICAS

Carlos Alemán

Presidente del Consejo Regional Autónomo del Atlántico Norte, Nicaragua

Muchas gracias por darnos la oportunidad de presentar la experiencia en la que estamos trabajando en la costa del Caribe de Nicaragua. Una experiencia de un poco más de 20 años, en la que tratamos de construir un sistema educativo adaptado a la realidad de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes que ahí habitamos.

En esta construcción partimos del Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR)¹, también de los referentes internacionales que se han establecido en un marco legal con el cual se pudo abrir brechas, a nivel de cada uno de los Estados Nacionales, que facilitaron toda la discusión y las luchas de los pueblos indígenas para garantizar una educación pertinente en cada país. Ahí podemos mencionar la Convención para la Prevención y Erradicación de Discriminación Racial, lo establecido en el Convenio 169 de la OIT², la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el Congreso de la Diversidad Cultural de la UNESCO y finalmente la Declaración Universal de los Pueblos Indígenas, donde ya se establecen temas específicos sobre cómo trabajar el tema de la educación en los diferentes países.

Todo esto fue muy importante para el proceso de construcción del sistema educativo del Caribe-Nicaragua, porque facilitó la descripción del marco de referencia legal. En esos momentos estábamos en los años 80 trabajando la definición de una nueva Constitución; después, en el año 95, con una reforma constitucional donde se pudo garantizar el reconocimiento a la multietnicidad y a los idiomas de los pueblos indígenas. Adicional a eso, a través del esfuerzo y de las luchas de los pueblos in-

dígenas, logramos incorporar el régimen de autonomía para los pueblos indígenas, tomando como referencia el territorio de las regiones autónomas del Caribe de Nicaragua. A partir de la definición de la ley de autonomía establecimos elementos específicos, como el reconocimiento de una educación acorde a los pueblos indígenas y la administración de esa educación por parte de las autoridades regionales. Complementario a eso se trabajó también en una ley de lenguas para los pueblos indígenas que habitamos en la costa atlántica de Nicaragua. Dicha ley específica garantiza también el reconocimiento de estos idiomas en cada uno de los elementos institucionales del Estado, la educación, la justicia, la salud y los derechos políticos y territoriales.

Posteriormente, en la definición de la Ley General de Educación se incorporó un capítulo específico sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Caribe de Nicaragua. También se estableció el procedimiento por el cual deberían trabajarse las negociaciones entre las regiones autónomas y el Gobierno, dentro de la lógica del Plan

Nacional de Educación, y cómo debería visualizarse y sistematizarse la implementación de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe y del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR). Así, logramos que en la definición de la política educativa del actual gobierno se incorporara como elemento específico la implementación del SEAR y que se garantizaran los recursos efectivos para poner en marcha estas políticas y estos procedimientos educativos dentro de la lógica de funcionamiento del gobierno.

Sabemos que el conocimiento indígena nunca dejó de ser producido, conservado y transmitido. Y que el papel de la educación es identificarlo, formalizarlo, volverlo accesible y adaptarlo a las condiciones actuales de vida de las comunidades.

Un elemento fundamental es que introdujimos el SEAR para que sea un subsistema dentro del sistema mismo de educación. Así como en primaria y secundaria también logramos que dentro del Ministerio de Educación se incorporara una dirección específica para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

El Sistema Educativo Autónomo Regional está organizado de la siguiente manera. Es de naturaleza multiétnica y establece varios niveles educativos: regional y municipal, que son la referencia del Estado, y territorial y comunitario, específicamente a través de autoridades tradicionales. Determinamos que nosotros, a nivel de la región, somos el órgano de definición y promoción de todo el programa en sí. En cuanto a la administración, la establecimos en el Plan Nacional de Desarrollo de la Costa Caribe, que incluye la negociación entre la región, las regiones autónomas y el Gobierno Nacional. Creamos una comisión específica dentro de la estructura regional que le dé seguimiento, pero que también juegue el papel protagónico en la implementación del programa. Es una secretaría dentro de la lógica del gobierno regional, cuya responsabilidad principal es impulsar este programa a través de normativas regionales para cada comunidad.

Adicional a eso logramos que se incorporaran el sector público, el sector privado, las universidades y las autoridades locales. a través de un acuerdo que estamos en proceso de construcción, y que esperamos que a partir del próximo año ya entre en

vigencia, el traspaso de recursos financieros del Estado hacia las autoridades regionales, no sólo en materia de Educación Intercultural Bilingüe, sino en el resto de la lógica del proceso de educación que se implementa en las regiones autónomas.

La Dirección para Implementar el Sistema Educativo Autónomo Regional dentro del Ministerio de Educación sería la contraparte nuestra en toda la región.

La misión específica del sistema educativo es formar recursos humanos en los distintos niveles de modalidades y especialidades, de calidad para la demanda de desarrollo en la región, con valores morales, éticos, estéticos, espirituales; que estén comprometidos con el desarrollo humano, la equidad de género y los derechos de los niños y las niñas; articulando los saberes autóctonos con los conocimientos científicos y técnicos universales, para que se conviertan también en nuevos líderes de la región y del país.

Los ejes conceptuales del sistema son la autonomía regional multiétnica, la interculturalidad, la equidad, la pertinencia, la calidad y la solidaridad, que están vinculados específicamente al desarrollo de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas circunscriptos en la Nación Mayagna, compuesta por los pueblos que habitan en la región.

Los objetivos del SEAR son: la promoción de relaciones interculturales y la convivencia armónica; la formación de recursos de la región; asegurar infraestructura, equipamiento, medios y materiales educativos idóneos ajustados a al proceso, pero también ajustados al desarrollo de la región; promover nuevos métodos de enseñanzas, prácticas e investigaciones innovadoras; asegurar el funcionamiento participativo y descentralizado del sistema; promover la equidad de género en el marco de la multiculturalidad, la cultura de la paz y la erradicación de la violencia en las diferentes relaciones humanas.

¿Cómo manejamos el tema de los conocimientos tradicionales? A partir de la promoción de la sistematización de los conocimientos que existen y se practican comúnmente en las comunidades indígenas, afrodescendientes y étnicas. Sabemos que el conocimiento indígena nunca dejó de ser producido, conservado y transmitido. Y que el papel de la educación es identificarlo, formalizarlo, volverlo accesible y adaptarlo a las condiciones actuales de vida de las comunidades; por eso debemos aplicarlos para producir nuevos instrumentos metodológicos. El segundo elemento es hacer de la educación intercultural un instrumento colectivo para el provecho de las comunidades, respondiendo a sus necesidades sociales, culturales, económicas y políticas de empoderamiento, por lo que debe servir para la creación y gestión de soluciones propias. También debemos promover y proteger la propiedad intelectual colectiva buscando la compatibilización entre la producción tradicional colectiva y la del sistema dominante, basada en la propiedad individual.

Los conocimientos tradicionales son un eje articular en lo que concebimos como educación intercultural, que debe estar basada en un enfoque de derechos humanos, ya que todos y todas son sujetos de derecho, a nivel personal y como pueblo. En ese sentido, la educación sirve para aprender a ejercer esos derechos y para saber cómo demandar a los responsables y así garantizar su cumplimiento. Asimismo, la educación respetuosa y promotora de la convivencia entre las personas debe fomentar la convivencia y el empoderamiento de los pueblos indígenas, debe responder a las necesidades y particularidades propias de cada pueblo.

Se ha dado un valor fundamental a articular la educación con los modelos racio-

nales de uso y manejo de los recursos naturales en las regiones autónomas, con respeto a la diversidad lingüística y en pos de la revitalización cultural. Para ello se debe llegar a las comunidades y lugares en los cuales están las personas que toman las decisiones locales. Se debe asegurar el acceso a la educación a los distintos niveles (primaria, secundaria, técnica y superior) para todas las comunidades, en distintos idiomas y en contextos diferentes. Esto es muy importante, porque hasta ahora hemos llegado sólo hasta primaria y a todas las escuelas normales. Pero ahora estamos trabajando en la transformación curricular para ajustarla al nivel secundario y para que más adelante se vaya experimentando en las universidades regionales.

También se debe contribuir a mantener la comunidad multiétnica costeña. Así, la educación debe ser comunitaria y de servicio público, acompañando procesos de autogestión y autodesarrollo de las comunidades.

En relación a los conocimientos tradicionales y las experiencias de alfabetización en las regiones, han participado los sabios locales en sus propios idiomas. Esto se ha desarrollado en programas que están vinculados a la revitalización cultural para promover también las demandas de derechos territoriales. Todo esto es parte de una lógica integral, ya que nuestras comunidades están en un proceso de titulación de las tierras indígenas. Por lo tanto, uno de los elementos prioritarios es el conocimiento como vía para garantizar el reconocimiento de esos derechos territoriales. Y ese es un proceso que hay que construir, porque parte desde una negociación entre comunidades pero también con comunidades con poblaciones mestizas que están dentro de los territorios indígenas.

Existen también otro tipo de programas, como los que han comenzado con la enseñanza del canto, uso de instrumentos musicales, danzas e intercambios horizontales con otros países que se han mantenido en sus idiomas, y aquellos que vinculan el nivel de alfabetización con escuelas de liderazgo y formación técnica, combinando programas radiales con conocimientos locales. Por petición de los alumnos se están implementando programas que al mismo tiempo integran formación para el trabajo vinculada a las necesidades locales. Esto no sólo lo estamos realizando en primaria y secundaria, sino también en las escuelas técnicas que están presentes en la región y que están dedicadas a actividades productivas de las comunidades, como la actividad forestal, la agricultura, la ganadería, la pesca. Estamos tratando de ajustarlo también a servicios básicos de negocios, de pequeñas y medianas empresas que sean referentes en el proceso de formación de recursos para el desarrollo humano.

En los aprendizajes, los programas con mayor nivel de aceptación son aquellos que inician la formación básica en lecto-escritura en los propios idiomas y pasan posteriormente al español.

En cuanto a los conocimientos tradicionales y la formación docente en las regiones autónomas, podemos sintetizar el trabajo realizado y a realizar de la siguiente manera. En términos de conocimiento: cultura, idioma, historia propia, racismo, e interculturalidad. En capacidades: hablar y escribir el idioma propio y el castellano, investigar y aplicar conocimientos locales, proyectos con la comunidad, aprender a emprender. Y en términos de actitudes y valores: compromisos con la comunidad, región, el país, identidad cultural lingüística, el tema que promociona la autoestima dentro de las mismas comunidades, respeto del liderazgo tradicional y autonomía, res-

peto de la diversidad cultural y la naturaleza y defensor de los derechos humanos, indígenas, la autonomía, mujeres y la protección a la niñez.

Respecto a los conocimientos tradicionales en la educación superior, éstos están vinculados específicamente a las dos universidades de las regiones autónomas, que tienen un poco más de 7.000 estudiantes. Su desarrollo se da en términos de investigación, de lengua, medicina tradicional, administración de justicia propia, manejo de recursos naturales y autoorganización de médicos tradicionales. En lo que se refiere a docencia: incorporación de idiomas, asignaturas propias como cosmovisión indígena, participación de sabios locales y escuelas de liderazgo. Y en extensión universitaria: cursos especiales en comunidades, acompañamiento de procesos de formación de políticas públicas que partan desde las comunidades indígenas hasta el nivel regional y nacional.

Conocimientos tradicionales en desarrollo curricular. En este aspecto se ha trabajado un currículo intercultural para educación preescolar, primaria, formación docente y carreras universitarias de las universidades regionales. Se lo ha desarrollado con la participación amplia de diversos actores locales -incluyendo a los ancianos- en la elaboración de material educativo y en los procesos educativos.

En Nicaragua se está haciendo toda la transformación curricular ajustada a una nueva lógica planteada por el nuevo gobierno. Ahora estamos trabajando (al igual que el Ministerio de Educación a nivel nacional) en el componente que está vinculado a la transformación curricular en las regiones autónomas.

En cuanto a los conocimientos tradicionales en la educación comunitaria, es necesario dinamizar las capacidades para la negociación permanente en torno al control del acceso al territorio. Nos referimos a los saberes ancestrales, a sus formas tradicionales de organización y a los recursos naturales. Uno de los elementos que estamos trabajando posterior a todo el tema de titulación de la tierra es el fortalecimiento de las capacidades del liderazgo tradicional en administrar los territorios. De nada sirve entregar un título y tener una autoridad ahí, si ésta no logra administrar el territorio como tal. Queremos que los líderes comunitarios tradicionales comiencen a ser verdaderos protagonistas en la administración completa de los territorios, con transferencia de recursos, ya sea a nivel regional pero también del Estado, para el manejo de los mismos. De esa manera poderemos eliminar la presencia de instituciones del Estado en la organización y el desarrollo de esas tierras.

Por otro lado, ¿cómo se concibe el bienestar en la comunidad, en lo que a educación se refiere? Un poco en términos de gobernabilidad, con el acceso a recursos naturales, mediante el rol de las estructuras propias y el uso de conocimientos tradicionales. Todo eso es parte de lo que estamos planteando que se vaya articulando dentro del proceso educativo y es parte del porqué queremos administrar nosotros el sistema.

El acceso a recursos naturales, como medio para garantizar la seguridad alimentaria, pero también por el beneficio que genera el uso de esos recursos en el desarrollo de cada uno de esos territorios y comunidades. La estructura propia, para fortalecer tanto las capacidades que están ahí como los recursos que se están for-

Por petición de los alumnos se están realizando programas de formación para el trabajo vinculados a las necesidades locales.

mando para el desarrollo del futuro. Y todo el tema del traspaso del conocimiento de saberes de medicina, para que las comunidades puedan seguir transmitiéndolos de generación en generación. Todo esto es posible si incorporamos ese conocimiento a nivel local e institucional y lo empezamos a reproducir.

En esta experiencia de más de 20 años tenemos algunas lecciones aprendidas. El idioma es un elemento principal desde el cual se parte. También lo son la participación de los sabios locales; la necesidad de profundizar en capacidad de investigación y en la aplicación de esos resultados en comunidades específicas; y el grado de compromiso y conocimiento de las autoridades, que somos al final quienes estamos negociando con el gobierno todo el traspaso e implementación del sistema como tal. Porque si hay una autoridad con poco conocimiento, entonces el nivel de prioridad que se le da es mínimo. Porque se tienen que construir nuevos esquemas en el proceso de negociación e implementación de políticas educativas con el Ministerio de Educación, y ese proceso hay que construirlo desde cero. Por lo menos esta es la realidad de cómo había estado funcionando el Ministerio de Educación en Nicaragua.

El principal desafío consiste entonces en la formación integral de docentes, que a su vez sean gestores de desarrollos educativos. La ruptura del paradigma educativo tradicional requiere articular todos los recursos y voluntades políticas, así como la vinculación entre conocimientos locales, territorios, recursos naturales, formas de vida y ruptura ante el conflicto (deforestación, avance de la frontera agrícola, cambio de formas productivas y desarrollo económico también son parte de la lógica). De qué nos sirve trabajar únicamente el tema social si no hay respaldo para el desarrollo de las comunidades.

Para finalizar, la mejor lección aprendida: la promoción de los conocimientos locales trasciende la escuela, es integral y requiere la interrelación entre varios factores. En términos políticos, hay que establecer la autonomía plena en todos los ámbitos, a nivel comunitario, territorial y regional. No basta con reconocer la diversidad cultural solamente, jurídicamente se deben crear condiciones para que se la ejerza plenamente como tal y ese ejercicio requiere que en cada uno de los ejes se vaya articulando la promoción del conocimiento intercultural.

Notas

1 - Es una propuesta de educación que responde a las particularidades de la región.

2 - Organización Internacional del Trabajo.

Carlos Alemán

De nacionalidad nicaragüense, Carlos José Alemán Cunningham es Presidente del Consejo Regional Autónomo del Atlántico Norte y disertante en distintas organizaciones y congresos latinoamericanos.



CAPÍTULO 2

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Hacia una pedagogía de la diversidad



PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR. DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Luis Enrique López

PROEIB Andes

Quiero agradecer al Ministerio de Educación de la Nación Argentina y al Comité Organizador del Congreso por la invitación para participar en este evento. Deseo también agradecer a algunas personas que no están en esta sala ahora, pues considero necesario reconocer su trabajo en pro de lo que hoy se conoce como Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Me refiero a Susana Ferraris, del ex Plan Social Educativo, a Marta Tomé, de la Universidad de Luján, y a Osvaldo Cipolloni¹, predecesores de Lía López, hoy a cargo de la modalidad de EIB en el Ministerio de Educación.

Fue precisamente en los inicios de la EIB estatal en la Argentina cuando con colegas del Programa de Formación en Educación Intercultural para los Países Andinos (PROEIB Andes) nos tocó hacer trabajo de campo en distintas partes de ese país². Realizamos un primer relevamiento de la situación de la EIB en la Argentina, donde ésta surgió a partir de iniciativas y compromisos de docentes y a partir de demandas de identidad y reconocimiento que planteaban pobladores wichís, tobas, qom y mapuches. Se evidenció una experiencia interesante, rica y novedosa, donde la EIB se abordaba desde donde se podía.

Diez años atrás había iniciativas que comenzaban de la manera clásica, enseñando a leer y escribir en la lengua materna desde el primer escalón de la escuela primaria; había otras que comenzaban por la secundaria, algo que no se había hecho en otras partes de los Andes y América Latina, donde se siguió más el curso clásico, avanzando verticalmente en el sistema y llegando a lo más a completar la primaria.

Y había también iniciativas donde se comenzaba a hablar de interculturalidad y bilingüismo, sobre la base de la recuperación de un juego tradicional de pelota en la zona mapuche. Es decir, nos confrontamos con situaciones poco usuales en el contexto general de la EIB en América Latina que resultaron muy gratificantes.

Durante el tiempo que estuve trabajando en Bolivia tuve la suerte de venir con relativa frecuencia a la Argentina. Así pude ir aprendiendo de lo que se hacía aquí, a través de la comparación con lo que hacíamos más al norte, y de ver esas diferentes facetas que tenía la EIB en la Argentina que, repito, más que por impulso del Estado, nace de la voluntad de muchos maestros argentinos y de sus compromisos con las realidades en las que les tocaba trabajar.

Voy a compartir con ustedes información sobre una nueva perspectiva de la EIB en América Latina, o más bien acerca de un nuevo aspecto de la demanda de los pueblos indígenas en América Latina. Esto no es tan relevante para el contexto argentino, pues aquí la lucha está aún más al nivel de la escuela básica y de los centros de formación docente, pero conociendo lo que ha venido ocurriendo en toda la región, no me cabe duda que este tipo de propuestas y planteamientos aparecerán tarde o

temprano también en Argentina. También deseo aclarar que no hablo desde ningún país en particular, sino que compartiré con ustedes una visión regional respecto a la educación superior.

Para comenzar, señalo un desplazamiento de la demanda indígena en el ámbito de la educación, desde un énfasis inicial en la educación básica, hacia la educación superior en general y hacia la educación universitaria en particular.

Esto no implica en absoluto que los lí-

No se trata sólo de lograr estudiar en las grandes ciudades sino también de que la oferta universitaria se desplace, diversifique, regionalice y se acerque lo más posible hacia donde habitan los indígenas.

deres, organizaciones indígenas y los propios estudiantes indígenas que hoy llegan a las universidades latinoamericanas no estén satisfechos con la educación que reciben, simplemente doy cuenta del desplazamiento de la demanda por conseguir mayor educación, pese a las limitaciones que los propios concernidos tienen respecto a la oferta de la universidad, de la educación superior en general y de las prácticas que allí se dan. Al respecto es necesario precisar que este desplazamiento no implica el abandono de la demanda por la educación básica, ni del reclamo por reinventar o reencausar la EIB en la escuela primaria. En otras palabras, estamos frente a un nuevo requerimiento sin que se abandone el anterior, para más bien ir cubriendo –o indigenizando– los distintos niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta el nivel universitario.

¿Cuáles son los componentes de esa demanda? Primero, y más claramente, está el factor del *acceso* a la educación superior. Se busca acceder a la educación superior, llegar a la universidad, o al menos a la formación docente. Entre las varias formas de lograrlo se reivindica una ampliación de la cobertura universitaria en términos territoriales, planteando que la universidad, o la oferta universitaria, o la de formación docente, lleguen lo más cerca posible de los territorios indígenas. Es decir, no se trata

sólo de lograr estudiar en las grandes ciudades, sino también de que la oferta universitaria se desplace, diversifique, regionalice y acerque lo más posible hacia donde habitan los indígenas.

Un nuevo componente de esta demanda es el referido al *acompañamiento académico* una vez ya en la universidad. Se sabe que no basta con ingresar a la universidad y se aspira a recibir tutoría o apoyo académico para estar en mejores condiciones de egreso y poder salir de la universidad con el título en la mano. En nuestra experiencia en el PROEIB Andes, éste es un aspecto medular de la educación superior indígena. Comprendimos que no era suficiente sólo superar carencias producto de una historia escolar compleja, que deja secuelas por la exclusión y la discriminación sostenidas, sino que también había que sacar a la superficie el potencial que tienen los estudiantes indígenas y aprovecharlo al máximo, de manera que los contenidos curriculares de la formación se relacionen constantemente con el conocimiento y el saber acumulados que traen ellos consigo a la universidad. Así, la tutoría y el acompañamiento académico contribuyen tanto a la formación académica de los universitarios indígenas cuanto a la revaloración de sus conocimientos ancestrales y, por ende, también a su crecimiento afectivo y a la recuperación de la autoestima mellada por la educación formal.

En esta cualificación de la demanda que tiene lugar en el continente comienzan a aparecer con relativa fuerza, en algunos países más que en otros, reivindicaciones relativas a la *pertinencia cultural y relevancia social* de la actual oferta de educación superior. Requerimientos como éste se traducen en la exigencia de respuesta a la agenda reivindicativa indígena y a los problemas y necesidades que confrontan estos pueblos en términos de territorio, producción, gestión de recursos naturales, administración de justicia, de contar, por ejemplo, con abogados para seguir avanzando en la lucha por los derechos individuales y los derechos colectivos. Es decir, se espera que la educación superior y la oferta universitaria se alineen con las necesidades particulares de los contextos indígenas y del movimiento indígena. La relevancia social anhelada tiene que ver entonces con la necesidad de preparar los profesionales que el movimiento y los territorios indígenas requieren.

En este marco han surgido iniciativas en Colombia, en el Cauca, donde por ejemplo se forman profesionales en gestión territorial en un país en el cual más del 25% del territorio nacional está en manos indígenas bajo el régimen constitucional del resguardo. Se trata de respuestas a reclamos como: “Queremos saber cómo manejar nuestro territorio, cómo manejar los recursos naturales que están en nuestro territorio”. Y, dado que ese tipo de formación no lo ofrece ninguna universidad convencional de la manera como los indígenas creen que debería hacerse, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ha creado su propia universidad, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, desde la cual se ofrece formación superior en distintos ámbitos, como el del derecho mayor, la pedagogía comunitaria y el ya mencionado de gestión territorial. Pero esta formación no se aborda de manera fragmentada ni compartamentalizada, sino más bien se adopta una perspectiva integral, desde la cual, por ejemplo, la gestión territorial implica también aspectos relacionados con la reciprocidad, el trabajo cooperativo, la espiritualidad, e incluso el enseñar a otros lo que se sabe o aprende, por mencionar sólo algunos. Estamos pues ante

nuevas necesidades de formación profesional a partir de las demandas y conquistas del movimiento indígena, que la universidad convencional todavía no satisface.

Pero no se trata únicamente de la búsqueda de respuestas pragmáticas, como podría ser el establecimiento de nuevos tipos de carrera. También aparece cada vez con más fuerza la demanda por la *inclusión del conocimiento indígena y de los patrones civilizatorios propios en los currículos universitarios*. Vale decir, se procura que en la formación universitaria se incluya todo aquello que la Constitución Política del Estado de Ecuador y la nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia reivindican como alternativa al patrón civilizatorio hegemónico: el derecho al bienestar común, a la

buena vida o el buen vivir –*sumaq kaw-say* o *sumaq qamaña*, en quechua y en aymara, respectivamente–, o incluso la consideración de la Pachamama o Madre Naturaleza como sujeto de derecho, como se plantea ya desde la constitución ecuatoriana.

Posicionados en este nuevo lugar de enunciación, los líderes e intelectuales indígenas desafían hoy a la educación superior, y a la universidad en particular, apelando a un modelo civilizatorio distinto y, desde un sistema de conocimientos igualmente diferente, construyen propuestas para el mejoramiento de la educación universitaria en general. Como un líder indígena boliviano alguna vez me lo planteara: “Para

Otro factor que incide en la demanda por educación superior es el reciente acceso indígena a puestos de gobierno. En el continente hay un número creciente de indígenas en puestos de gobierno, por la mayor participación política indígena y por las estrategias de discriminación positiva y de acción afirmativa implementadas por los Estados latinoamericanos.

que el conocimiento sea verdaderamente universal, éste tiene que incluir la sabiduría y el conocimiento indígenas”³.

También comienza a aparecer el reclamo por la *acreditación de los conocimientos y competencias* desarrolladas a lo largo de la vida por expertos indígenas que no han pasado por la educación superior universitaria, pero que, para funcionar en este tipo de sociedad, requieren de un título o certificación. Ellos reivindican el conocimiento adquirido por experiencia y solicitan su acreditación oficial por parte de la universidad. Este planteamiento, para nada descabellado, equivale a lo que se da en algunos países en los cuales, por ejemplo, connotados escritores o literatos que no han pasado por una educación universitaria formal completa son aceptados como docentes universitarios en función al conocimiento que poseen y han desarrollado en el ejercicio del oficio de escribir.

Y eso nos lleva, por último, a un componente más que encuentro en esta demanda cada vez más cualificada: *la incorporación de sabios y sabedores indígenas a la docencia universitaria*. Es decir, se reclama voz para los poseedores de ese conocimiento que desean también sea incluido en la universidad. Así como en África, también entre los líderes indígenas se cataloga a los sabios indígenas como las bibliotecas que preservan el conocimiento ancestral. Si bien ésta es una demanda nueva, en algunos paí-

ses como el Perú, por ejemplo, ya se cuenta con antecedentes en este terreno. El Dr. Fernando Cabieses⁴, un connotado médico, docente universitario, ex funcionario de la Organización Panamericana de la Salud, que bordea hoy los 90 años, ya en los años 60 y 70 instituyó en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos una cátedra de etnomedicina en cuyo desarrollo se incluía a chamanes y curanderos de distintas partes del país. Si bien no fue comprendido en su tiempo, ni escuchado por todos sus colegas médicos, estuvo a la vanguardia de lo que sería la actual búsqueda de una medicina intercultural.

Hoy esta reivindicación viene más bien desde abajo, no necesariamente producto del interés de la academia ni de la disciplina, sino de la demanda política del liderazgo indígena. Una universidad nicaragüense –la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua– lo hace prácticamente desde su fundación a mediados de los años noventa, desde su instituto de medicina tradicional como ahora en la maestría de salud intercultural que ofrece, en el marco del Programa de Universidad Indígena Intercultural (UII) que impulsa el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), con asistencia técnica de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), por medio de una red de universidades de la región.

¿Cuáles son los detonadores de esta nueva y sofisticada demanda? En primer lugar está el fenómeno denominado por los antropólogos como *el mito contemporáneo de la escuela*⁵, responsable de la reivindicación por cada vez mayor escolarización y avance educativo formal, como vehículo de ascenso social. Por ejemplo, en los Andes, desde fines del siglo XIX y comienzos del XX se inició una lucha indígena por acceder a la educación formal, primero construyendo escuelas, luego contratando maestros para, después de uno o dos años de funcionamiento, enrostrarle al Estado que si todos son iguales ante la ley y que si los indígenas tienen también derecho a la educación, como la retórica legal consigna, entonces el Estado debe pagar a los maestros y garantizar a los educandos indígenas el acceso a la educación; en otras palabras, cumplir su propia ley. En ese marco se ha ido construyendo este mito en la búsqueda de cada vez mayor ascenso social, para escapar de la exclusión, y también habida cuenta que ni la educación primaria completa ni tampoco toda la secundaria bastan para acceder al mercado laboral, en condiciones adecuadas. A mi entender, éste es uno de los mayores desencadenadores del reclamo por una educación superior distinta.

Producto de todo ello, a través de la región estamos ante un *avance educativo* importante en la mayoría de las áreas indígenas del continente, muchas veces en respuesta a la exigencia de los padres que mandan a sus hijos a la escuela porque no quieren que sufran lo que ellos sufrieron por no tener acceso a la educación formal. Lo cierto es que cada vez la población indígena cuenta con más escolaridad formal. En Guatemala, por ejemplo, hasta hace no más de diez años la escolaridad promedio entre la población indígena era sólo de 2 años y 6 meses. Hoy, los últimos recuentos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en su último Informe de Desarrollo Humano⁶, dan cuenta de una escolarización indígena promedio de 5 años y 1 mes. Este mismo informe revela un crecimiento mayor de la escolaridad en población indígena que en población no indígena en Guatemala, algo sumamente interesante y que nos permite entender también por qué hay cada vez

más presión hacia los niveles superiores del sistema, pues ya no sólo se trata de la educación primaria, ni únicamente de la secundaria, sino también de la universidad.

Otro factor que incide en esta demanda es el cada vez más notorio proceso de urbanización indígena. El *desplazamiento del campo a la ciudad* en busca de bienes y servicios no accesibles en el medio rural hace que, por ejemplo, hoy en día altos porcentajes de población indígena vivan en centros poblados y ciudades, aunque en un alto número de casos en contacto periódico con la zona rural de origen. Por ejemplo, el 50% de la población indígena de Bolivia, uno de los dos países con más alto porcentaje de indígenas en todo el continente (66%), vive hoy en zona urbana y ya no en el área rural⁷. El caso extremo conocido por ustedes en la Argentina o en Chile es el del Pueblo Mapuche, cuya población actual es mayoritariamente urbana (aproximadamente 75%)⁸. Ese fuerte desplazamiento del campo a la ciudad influye también en las demandas de educación superior, por los requerimientos que el mercado laboral plantea. Obviamente, la *falta de oportunidades de empleo* también incide en ello.

Permítanme al respecto hacer un paréntesis, importante a mi entender para el tema que hoy abordamos. Observo igualmente diferenciación social al interior de la sociedad indígena, la cual en algunos casos guarda relación con el mayor capital escolar de las personas indígenas, incluida la formación universitaria. Este hecho nos confronta con la necesidad de analizar la realidad indígena también desde el entrecruce etnia y clase, sin recusar esta última categoría, como hasta hace no mucho se hacía en los estudios interétnicos. Sé que esto puede no gustar a muchos, pero es menester tomar en cuenta esta creciente diferenciación social al interior de la población indígena, pues en algunos contextos, como en Bolivia y Guatemala por ejemplo, es posible incluso identificar una pequeña burguesía indígena que más accede a la universidad, y que por ello logra acumular un mayor capital cultural y social pero también político.

Otro factor que incide en la demanda por educación superior es el reciente *acceso indígena a puestos de gobierno*. Hoy a través de todo el continente hay un número creciente de indígenas en puestos de gobierno, producto sea de la mayor participación política indígena como de las estrategias de discriminación positiva y de acción afirmativa implementadas por los Estados latinoamericanos a la luz del multiculturalismo liberal, de impronta anglosajona. En muchos países, indígenas ocupan hoy puestos en los gobiernos locales y en el gobierno central: desde concejales y alcaldes, hasta ministros de Estado, diputados y senadores. Hoy nos acompañan en este evento, por ejemplo, la Diputada Otilia Lux, quien fuera antes Ministra de Cultura y Deportes de Guatemala, y la Viceministra de Educación Bilingüe Intercultural de Guatemala, Virginia Tacam.Y, como se sabe, hoy tenemos también en Bolivia a un presidente indígena, Evo Morales Ayma.

Un último factor que genera esta demanda se deriva de que la educación superior y la universidad son vistas por los indígenas como ámbitos de *construcción y reconstrucción de la ciudadanía*. Si antes para ser ciudadano había que pasar por la escuela primaria, hoy eso no basta y también hay que pasar por la universidad, para, desde allí, cuestionar el tipo de ciudadanía liberal que la sociedad hegemónica impone. De hecho, esto ocurre ya en distintos lugares de la región y las iniciativas indígenas de creación de universidades indígenas diferenciadas se inscriben en un cuestionamiento

del sentido ciudadano y de la reafirmación de la multietnicidad constitutiva de nuestro continente y del consecuente requerimiento de la conformación de Estados plurinacionales o del modelo de multi-nación.

A mi entender, estos siete factores que inciden sobre la demanda no deben ser vistos de manera aislada, sino más bien interactuando entre ellos de una manera compleja y dialéctica. Asimismo, unos podrían tener mayor incidencia en un país que en otro, dependiendo del avance del movimiento indígena y de la propia escolarización de la población indígena.

¿Cuál es el sustento de estas demandas? Por un lado, lo que compartía el Ministro Juan Carlos Tedesco, que en el continente *la diversidad social y la diversidad cultural se convirtieron en excusa y sustento de la exclusión*. En segundo lugar, el nuevo proceso al que asistimos en América Latina desde hace al menos dos décadas, que Xavier Albó ha denominado muy certeramente como “el retorno al indio”⁹, en alusión a *los procesos de etnogénesis* que se viven en distintas partes de la región y que marcan el abandono de la vergüenza étnica y lingüística. Recuperando cierto nivel de autoestima y descubriendo incluso ventajas en hacerlo, mucha gente se autodeclara indígena y desde allí busca recuperar la identidad, la historia y hasta la lengua que ellos o sus padres un día hablaron.

Estos procesos de etnogénesis tienen lugar en distintos puntos del continente. Como ejemplo baste referirse a algunos casos. En Nicaragua, hasta poco tiempo atrás, cuando se hablaba de población indígena sólo se hacía referencia a su costa atlántica, lugar de residencia histórica de pueblos indígenas vitales. Hoy se autoreconocen como indígenas pobladores campesinos que habitan en la costa del Pacífico, donde la lengua y la identidad indígena se perdieron hace más de cincuenta años. Allí es muy difícil que haya recuperación lingüística, pero sí se observa una evidente reapropiación del sentido de pertenencia étnica. Lo que ocurre en Nicaragua pasa en todo el continente, prácticamente desde el sur del Río Grande o Bravo hasta la Patagonia. Y es que la identidad indígena se ve como fundamento de la autoafirmación como pueblos y se experimenta la necesidad de recuperar la identidad ancestral y la lengua patrimonial para ejercer derechos que la actual legislación reconoce, en el marco del multiculturalismo liberal. Para bien o para mal, muchas veces para poder ejercer algunos de esos derechos –por ejemplo, el derecho al territorio– se toma la posesión de una lengua indígena como principal indicador para determinar filiación indígena. Hasta hace no mucho se trataba sólo de la lengua, ahora también se considera la autodefinición como indicador. De esta manera, este nuevo contexto político genera reafirmación identitaria y este regreso al indio al cual nos hemos referido.

Pero también las demandas se sustentan en *la interculturalidad que el Estado parece haber asumido* a partir de la construcción y la demanda indígenas. Aquí en Sudamérica la noción de interculturalidad fue construida entre la academia y el movimiento indígena, allá por los años 70¹⁰. A casi cuarenta años de su construcción colectiva, la interculturalidad sustenta también la demanda por una educación superior diferente, pues se la considera como posibilitadora del ejercicio de derechos colectivos, de la recuperación y producción de conocimientos divergentes del hegemónico, de un desarrollo con identidad y, sobre todo, como dicen los líderes indígenas bolivianos, como facilitadora del acceso al

poder. Para los indígenas, *no hay interculturalidad que no sea una interculturalidad para acceder al poder*, si no para tenerlo exclusivamente, al menos para compartirlo con quienes siempre lo ostentaron desde una lógica excluyente. Desde allí se va generando un nuevo marco de relacionamiento con el Estado y también con la sociedad civil.

Lo cierto es que los pueblos indígenas son cada vez más visibles. Hay más interlocución y negociación y de allí que hasta se plantee la *posibilidad de estados multiculturales o plurinacionales*, como lo hacen las Constituciones de Bolivia y Ecuador, así como que también la cuestión de la ciudadanía esté sobre el tapete de la discusión.

La educación superior y la universidad son vistas por los indígenas como ámbitos de construcción y reconstrucción de la ciudadanía. Si antes para ser ciudadano había que pasar por la escuela primaria, hoy eso no basta. También hay que pasar por la universidad, para, desde allí, cuestionar el tipo de ciudadanía liberal que la sociedad hegemónica impone.

Pero ya no se trata, como a comienzos de siglo, de la ciudadanía única nacional sino de una ciudadanía indígena, una ciudadanía étnica diferenciada y complementaria a la ciudadanía “nacional”.

Los planteamientos de ciudadanía interculturales y de Estados plurinacionales cuestionan al Estado-nación preexistente. Y eso marca una diferencia sustancial entre las propuestas del multiculturalismo anglosajón y del interculturalismo o la interculturalidad latinoamericana¹¹. Y, en ese marco, *la educación es vista por el movimiento indígena como punta de lanza para intentar reformar, transformar y hasta refundar el Estado*.

En un trabajo que publiqué sobre la trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, precisamente a partir de mi aprendizaje con los indígenas bolivianos, caí en la cuenta de cómo ellos aprovechaban la educación para abrir resquicios en el Estado, hasta convertirlos en espacios cada vez más grandes desde los cuales la escuela se volvía sólo una excusa para ir más allá y llegar a la refundación del Estado¹². Fue sobre esa base que establecí que, en Bolivia, los indígenas aprovechaban esos resquicios hasta hacer de ellos tremendas grietas o boquerones, en su histórica lucha por la emancipación social. En esa trayectoria, ellos lograron hacer de la EIB un mecanismo político que les permitiese llegar incluso a la refundación del Estado, posición desde la cual hoy les disputan la hegemonía cultural a los sectores minoritarios blanco-mestizos que ostentaron el poder desde al menos la creación de la República.

No resulta raro, por ello, el reclamo que subyace a las propuestas indígenas de hoy para reimaginar o reinventar la EIB, pues desafortunadamente se ha puesto en evidencia que cuando el Estado toma la EIB en sus manos, termina despojándola de su contenido político. Y es que desde los ministerios de educación se tiende a priorizar solamente los aspectos y contenidos pedagógicos de la EIB, habida cuenta que la propuesta subyacente de homogeneización cultural y lingüística permanece inmodificable. Dicha tecnificación del tema aleja a las organizaciones indígenas de la EIB, terminando por distanciarlas de una reivindicación que nació como suya.

Pero volviendo a la educación superior, observamos que esta misma relación con-

flictiva entre pueblos indígenas y sistema educativo se reproduce en este nivel. Y es que, en rigor, también en este caso dicha relación está marcada por la vigencia de la condición colonial, condición que afecta no sólo el poder sino también el saber, y hasta el sentir y el gustar. Tenemos que reconocer que la Colonia no ha concluido y que aún está vigente en nuestras mentes y en nuestros corazones, aunque bajo nuevo ropaje. No cabe duda alguna que el sistema educativo en general ha jugado un papel determinante en la transformación de la conciencia indígena, en camino a su asimilación. En el trayecto, la imposición sutil y compulsiva de patrones estéticos universalizantes y excluyentes, proyectados por la escuela y también por los medios de comunicación que transmiten imágenes de la sociedad ideal, han contribuido a la asimilación de sentidos y gustos de la sociedad hegemónica y, lo que es peor, han producido brechas generacionales entre nietos y abuelos, así como el distanciamiento general de los mayores. Todo ello en el caso de sociedades orales, como las indígenas, marca también rupturas con el conocimiento y el saber acumulados a lo largo de miles de años.

Ello nos sitúa en un escenario como el actual, en el que, como señalan Walter Mig-nolo y Aníbal Quijano¹³ a través de sus propuestas de la colonialidad del saber y la colonialidad del poder, el modelo civilizatorio occidental y moderno ha sido asumido como paradigma y como única opción a seguir. Desde la colonialidad del saber se impone una visión monolingüe de la sociedad como ideal así como un modelo racional positivista que niega e invisibiliza otras posibilidades de conocimiento y de producción del mismo, que contribuyen a la composición de sistemas educativos culturalmente impertinentes y poco relevantes para colectivos histórico-sociales como los indígenas, que, desde la subalternidad, pugnan por asegurar su supervivencia.

Pero así como ese conocimiento que un día fue local, pero que por la fuerza de las armas y del capital y del mercado se impuso como universal, hoy, gracias a los mecanismos de colonialismo interno aún vigentes, a la fuerza desmedida de la globalización económica y a la sujeción a las leyes del mercado, en tiempos del neoliberalismo se busca imponer una lectura unívoca de la democracia y se impone la democracia representativa como única posibilidad de gobierno, desdeñando prácticas democráticas ancestrales ejercidas por las sociedades indígenas desde corrientes más participativas que comprometen a la sociedad en su conjunto, como es el sistema indígena de rotación de cargos. Por medio de esta forma de gobierno se asignan funciones públicas y comunitarias a todos los adultos de una comunidad, con el fin de que todos ellos cumplan y sirvan a su comunidad y en ese proceso aprendan a “mandar obedeciendo” la voluntad del colectivo. No parece tampoco haber salidas viables y legales al sistema de partidos como única vía para la participación política indígena, y es que también se niega o invisibiliza otras formas de organización social y de gobierno, pues nuevamente la asimilación es vista como la única posibilidad de inclusión en el sistema imperante. Por eso, el sentir indígena es cada vez más consciente de que hay que transformar tales sistemas y a los mismos Estados nacionales para poder llegar a formas distintas de administrar el saber y el poder, camino en el cual hoy se postula que, por lo menos, es necesario compartir el poder entre indígenas y no indígenas.

Esta vigencia de la condición colonial refuerza la discriminación y el racismo atávicos propios de la sociedad latinoamericana. Aunque nos duela, no queda más que aceptar que estamos ante una racialización cada vez mayor de las relaciones sociales

y frente a una exclusión de espacios y posibilidades que se reflejan, por ejemplo, en la negación o la supresión de lo indígena y de los indígenas en los textos escolares, en los medios de comunicación masiva y, por ende, del imaginario social que se construye desde los ámbitos de la educación y la comunicación.

Permítanme darles un solo ejemplo desde el campo educativo de una experiencia que me tocó vivir en Guatemala. Hace poco visité una escuela en Alta Verapaz, uno de los departamentos de ese país con mayor presencia de población maya y también de monolingüismo q'eqch'i. Asistí a un cuarto grado en una escuela primaria que se autodefinía como bilingüe; se trataba por cierto de un centro educativo con maestros indígenas y niños indígenas que hablaban q'eqch'i. En la clase, el maestro q'eqch'i hablaba en castellano, basándose en un libro de texto escrito también en esta lengua. La lección en cuestión trataba sobre los mayas, de lo que ellos fueron, de sus grandezas como civilización y también se refería a Tikal como la gran ruina maya en Guatemala. Se hablaba de los mayas en pasado a 40 niños mayas y de los sitios sagrados mayas como ruinas, las niñas lucían su traje indígena, entre ellos hablaban en su lengua, pero la clase se desarrollaba sólo en castellano, y desde ese lugar y en ese idioma se hablaba de la realidad maya únicamente en pasado, sin establecer vínculo alguno con el presente, negándoseles así a estos educandos el derecho a la continuidad histórica e incluso a su identidad como mayas. Y todo eso ocurría en un contexto de EIB. Imaginemos entonces lo que ocurre en la educación monocultural en castellano. Lo descrito respecto a esta escuela maya no es exclusivo de la educación primaria, lo mismo pasa todos los días en la educación secundaria, la superior e incluso en el ámbito universitario. De hecho, ante demandas políticas del Pueblo Maya, intentando descalificar estos planteamientos, en Guatemala a menudo se arguye que la civilización maya ya no existe y que se extinguió hace miles de años.

Este tipo de discriminación y de voluntad abierta de negación e invisibilización también pasa por la renuencia estatal al reconocimiento efectivo de los derechos colectivos. Ayer se nos recordaba que es posible encontrar complementariedad entre derechos colectivos y derechos individuales¹⁴, antes que oponer unos a otros, descalificando a los primeros. Tal descalificación está también relacionada con el ya señalado racismo que prevalece en las relaciones entre indígenas y no indígenas. Si bien la cuestión de la tierra y el territorio es un tema todavía no resuelto, una muestra más palpable de discriminación y racismo es que el derecho a la lengua y la cultura sigue confinado a la esfera de lo privado, sin realmente avanzar hacia el reconocimiento del derecho al uso de la lengua ancestral como un derecho colectivo y, por ende, perteneciente al ámbito público.

Es en el plano simbólico donde más se ha avanzado, al reconocer por ejemplo el carácter oficial de las lenguas. Sin embargo, tales oficializaciones desafortunadamente se han tornado sólo en reconocimientos de papel, en tanto se quedan únicamente a nivel de la carta magna y nunca llegan a darse las leyes o normas de menor rango, necesarias para poner en práctica lo que una oficialización implica. Tal falta de avance determina que, en los hechos, las lenguas indígenas sigan confinadas a la esfera de lo privado, sin llegar a constituirse en un derecho colectivo, como lo sanciona la actual Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Ello, sin embargo, no sólo tiene que ver con la falta de mecanismos gubernamentales ni

tampoco con la inacción estatal, sino también con un insuficiente empoderamiento indígena. Y cuando el liderazgo indígena *baja la guardia* una vez lograda la anhelada oficialización, las dependencias gubernamentales no sienten ninguna necesidad de avanzar para hacer efectivo el uso oficial de las lenguas indígenas.

No cabe duda que más allá del reconocimiento de las lenguas indígenas existe un notorio avance en el plano simbólico-emblemático en muchos países de la región. Tal avance se traduce, por lo general, en políticas de discriminación positiva o de acción afirmativa que han abierto espacios para indígenas en distintos ámbitos de la administración pública. Uno de los espacios en los cuales estas políticas se ponen de manifiesto es precisamente la educación universitaria. Pero, como se ha precisado para el caso guatemalteco por Charles Hale, se trata en general de espacios del *indio permitido*¹⁵, los que, desde la lógica del multiculturalismo neoliberal, reflejan la búsqueda por parte de los gobiernos de alternativas contemporáneas y democráticas para asimilar a los indígenas al cauce de la cultura dominante y de la sociedad hegemónica, sin que ello implique transformaciones de fondo en la estructura y funcionamiento del Estado realmente encaminadas a la interculturalización de toda la sociedad nacional. El reconocimiento *individual* de la diferencia étnico-cultural y lingüística debilita la lucha por la aceptación de los derechos *colectivos* de los pueblos indígenas en tanto tales y más aún la reivindicación mayor de modificar la conformación del Estado como entidad uniforme, unitaria y homogeneizadora.

¿Cuándo aparece esta demanda por una educación superior para y con indígenas? En los Andes, ello ocurrió por los años ochenta cuando la EIB comenzaba a tomar fuerza y surgía la necesidad de formar docentes para este nuevo tipo de educación. A partir de allí los indígenas se insertaron en procesos de educación superior, tal como ahora ha comenzado a ocurrir también en la Argentina con los institutos de formación docente. Pero fue en México, en el marco del reconocimiento de la educación indígena y la propia demanda de la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC), donde comenzó la formación de profesionales indígenas para atender las necesidades de la EIB estatal. En Oaxaca se comenzó con la formación de etnolingüistas y fueron profesores rurales mexicanos hablantes de idiomas indígenas los primeros en acceder a este tipo de formación, considerada entonces necesaria para trabajar en programas de educación bilingüe.

Comenzando con la formación docente, la actual demanda indígena por educación superior trasciende ahora hacia otras especialidades y campos de conocimiento. Frente a tales demandas surgen respuestas diversas desde algunas universidades y también desde organizaciones y el movimiento indígena.

Las respuestas universitarias se traducen en programas de atención a la diversidad étnica, como se les llama en algunos países, o programas universitarios para indígenas o para y con indígenas. Mientras que desde las organizaciones y el movimiento indígena se traducen en nóveles universidades indígenas o programas de educación superior indígena.

En cuanto a los distintos tipos de programas desde la iniciativa universitaria, existen unos *destinados a facilitar el acceso universitario*, usualmente en convenio con organizaciones indígenas. En un estudio que hicimos con Ruth Moya y Enrique Hamel detectamos dos ejemplos interesantes de este tipo: uno en Colombia y otro en el

Perú. En Colombia se trata de un programa especial que comenzó hace más de 15 años en la universidad pública más importante (la Universidad Nacional), y en el Perú,¹⁶ también desde la primera universidad pública (la Universidad Nacional Mayor de San Marcos), se dio paso a un programa especial que facilitó el acceso a la universidad a estudiantes amazónicos, por acuerdo con la organización indígena de esa región. En ambos casos se trata de universidades públicas que abrieron sus puertas a estudiantes indígenas bajo un régimen especial de acceso, sin pasar por los tortuosos exámenes de ingreso, que en el Perú permiten que sólo un 7% o 10% de la población que postula a la universidad logre acceder a estudios universitarios.

Un segundo tipo de programa está constituido por aquellas iniciativas que ponen el acento en el *acompañamiento académico de los estudiantes indígenas* que lograron ingresar a la universidad, habida cuenta de que no basta sólo con el acceso. El problema reside en que los jóvenes indígenas entraban a la universidad para luego salir sin poder concluir sus estudios. Uno de los programas de acompañamiento paradigmáticos y en curso en diversos países del continente es una iniciativa de la Fundación Ford llamada “Pathways to Higher Education” y que adopta nombres variados según la región en donde se implementa, “Hathun Ñan” en la Universidad San Antonio Abad del Cuzco y en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, así como “Rüpü” en la Universidad de la Frontera en Temuco¹⁷. Este programa se desarrolla además en México, Guatemala y Brasil, dando tutoría y acompañamiento académico hasta la titulación, además de ofrecer refuerzo identitario a muchos jóvenes indígenas.

También hay programas de *formación especializada en disciplinas específicas*, diseñados con el objetivo de atender a profesionales indígenas. Por ejemplo, en el Perú, a mediados de 1980 surgió una Maestría en Lingüística Andina y Educación en la Universidad Nacional del Altiplano para formar profesionales aymara y quechua hablantes y prepararlos para dirigir programas de EIB y de formación docente en este campo. A comienzos de los años noventa en la Universidad de Cuenca, en Ecuador, comenzó a operar un programa especial de licenciatura en lingüística andina y educación bilingüe, para profesores hablantes de un idioma indígena, egresados de programas de licenciatura pero que no habían logrado elaborar sus respectivas tesis. También en ese país a fines de los años noventa FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) ofreció una maestría en derechos indígenas en convenio con el Fondo Indígena. Así como los programas de Puno y Cuenca, en México sigue en funcionamiento desde fines de los años ochenta el Programa de Maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS). En Guatemala, en la Universidad Rafael Landívar, una de las pioneras en Centroamérica en la atención a población indígena, se desarrolló el programa EDUMAYA, que permitió el acceso y la graduación de varios cientos de profesionales mayas en distintos campos de conocimiento. Y en Bolivia, desde 1996, funciona la Maestría en EIB en el marco del PROEIB Andes. También en México, el Perú, Chile, Ecuador y Brasil hay diversos programas de educación superior, universitarios o no, para formar profesores de EIB.

Comienzan también a surgir programas de formación de liderazgo indígena a nivel universitario; ha habido iniciativas de esta índole en México, en el CIESAS de San Cristóbal de Las Casas; en Bolivia, en el PROEIB Andes en la UMSS (Universidad

Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia); en el Perú, en la Pontificia Universidad Católica. Aparecen además programas para indígenas y no indígenas, pero diseñados a partir de temáticas pertinentes a los pueblos indígenas, en el Perú, en el Cuzco, en Bolivia en Potosí y en México en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) en el ámbito de la salud intercultural. En Bolivia, en la UMSS (Universidad Mayor de San Simón), y en el Perú, en Puno, hay programas con fuerte énfasis en tecnología agrícola andina, mientras que en México, en la UNAM, desde hace algunos años una nueva iniciativa de un programa transversal denominado “México Nación Multicultural” busca transversalizar la temática indígena y ofrece cursos diversos sobre tópicos indígenas a estudiantes de sus distintas facultades.

Existen también *redes universitarias* que abordan la temática indígena. Por ejemplo, el PROEIB Andes, que articula a universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de seis países de la región alrededor del tema de la Educación Intercultural Bilingüe; la Universidad Indígena Intercultural del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que trabaja hasta con 18 países diferentes en diplomaturas especializadas en derechos indígenas, salud intercultural, EIB, desarrollo con identidad, gobernabilidad y gestión gubernamental y revitalización lingüística; la red Alfa sobre interculturalidad, coordinada por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala; la Red de Universidades Interculturales de México, que articula a las diez nuevas universidades estatales interculturales; dos proyectos regionales apoyados por la cooperación finlandesa que impulsan el desarrollo de la EIB: el PROEIMCA (Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centro América) en Honduras y Guatemala, que trabaja con tres universidades, y el EIBAMAZ (Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía) en Bolivia, Ecuador y Perú; así como también algunas cátedras UNESCO que generan redes de reflexión sobre este tema.

Por su parte, las universidades indígenas nacen como iniciativas de las propias organizaciones indígenas. Un caso *sui generis* es el de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI), que surge después de treinta años de experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca en el manejo de su propia educación, y después de haber pasado por la primaria y la secundaria, y que ahora toma el tema universitario con voz propia y sobre la base de una decisión autónoma. La UAI no cuenta con reconocimiento del Estado, pero eso no es óbice para que varios cientos de estudiantes cursen allí estudios en especialidades como derecho mayor, pedagogía comunitaria y gestión territorial. Otra iniciativa de organización indígena es el Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que bordea ya los veinte años de funcionamiento, y al cual se suma recientemente un instituto de salud intercultural. Como se puede apreciar, organizaciones indígenas como el CRIC o AIDSESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) generan programas de educación superior en respuesta a las necesidades que sus pueblos experimentan en esa materia.

Tenemos que reconocer que la Colonia no ha concluido y que aún está vigente en nuestras mentes y en nuestros corazones, aunque bajo nuevo ropaje.

Pero las universidades indígenas y las interculturales también pueden surgir desde iniciativas comunitarias en negociación con el Estado. Por ejemplo, el caso de URACCAN (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense), una universidad comunitaria con quince años de antigüedad que llevó la educación superior a la costa atlántica de Nicaragua. Se añaden a URACCAN, la Universidad Amawtay Wasi de Quito (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”), que comenzó a ofrecer cursos hace poco más de un año, y el proyecto de la Universidad Maya de Guatemala, que no logra concretarse todavía pese a que constituye una demanda permanente del movimiento indígena guatemalteco.

Además, hay iniciativas de universidades indígenas promovidas desde el Estado en el Perú y México; no es raro que esto ocurra en estos dos países históricamente marcados por un indigenismo de Estado. En el Perú se creó la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana, que atiende a estudiantes amazónicos que se forman en EIB, y en México hay diez universidades que no se autodenominan indígenas sino interculturales. Del mismo modo, está en preparación en Bolivia la creación de tres universidades indígenas estatales.

La imposición sutil y compulsiva de patrones estéticos universalizantes y excluyentes, proyectados por la escuela y los medios de comunicación, han contribuido a la asimilación de sentidos y gustos de la sociedad hegemónica, y, lo que es peor, han producido brechas generacionales entre nietos y abuelos.

Finalmente, el último actor que empieza a intervenir en el tema universitario son las organizaciones no gubernamentales. Por ejemplo, en Bolivia y Ecuador está el programa de formación de líderes indígenas denominado Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En México, el CESDER (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural) cuenta con una Maestría en Planeación del Desarrollo Rural y ha estimulado y apoyado otras iniciativas de educación superior indígena y de formación de liderazgos indígenas.

En todo este panorama, y a partir de la demanda que observo, veo tres grandes tipos de desafíos para la educación superior en general, tanto para la universidad como para los institutos de formación docente. Esos tres tipos de desafío pueden agruparse en epistemológicos, políticos y pedagógicos.

En cuanto a los *desafíos epistemológicos*, la educación superior se ve hoy cuestionada por el movimiento indígena respecto del tipo de conocimiento que imparte, de carreras y formación que ofrece. Y es que en rigor estamos asistiendo a una etapa sumamente interesante de la relación indígenas y no indígenas en el continente, donde lo que se pone en cuestión es la *ontología del conocimiento escolar y académico*. Es decir, ya no se cuestiona sólo la manera de enseñar, ni únicamente el insuficiente acceso a la educación superior, sino más bien lo que pasa dentro de la educación superior. El *hardware* de la educación superior es lo que empieza a ser cuestionado.

Se plantean también desafíos respecto a *nuevos modos de conocer e investigar*, reclamándose un diálogo de saberes y conocimientos, pero también entre formas de construir conocimiento y saber, marcadas por tradiciones gnoseológicas distintas. Desde

ese lugar se postula lo que con Fernando Prada denominamos como descentramiento epistemológico y curricular. Es decir, la necesidad de sacar al currículo universitario de su centro, para moverlo y redireccionarlo hacia espacios y tipos de formación que respondan a las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas, incluyendo, claro está, como lo demandan los indígenas, el conocimiento indígena y también a expertos y sabios indígenas en la docencia¹⁸.

Todo esto plantea un desafío importante e inusitado para la universidad en general, no solo en lo que se refiere a los cursos referidos a temas indígenas ni únicamente para los cursos especiales para indígenas, sino en lo que respecta al conjunto del currículo y la formación universitaria. En ese marco, constituyen desafíos relacionados superar la visión predominante de los conocimientos indígenas como epifenómenos, trascendiendo hacia la consideración de la existencia de otros sistemas de conocimientos, así como la valoración y acreditación del conocimiento y la experiencia que poseen los conocedores y expertos indígenas. Los primeros, producto del conocimiento ancestral heredado y acumulado a lo largo de miles de años, y los segundos, como resultado de la interacción y negociación entre los saberes y conocimientos heredados y aquellos adquiridos como resultado de su involucramiento y participación en la acción política y en diversas instancias que intentar salir de la subalternidad implicó.

También estamos ante un conjunto de *desafíos políticos* que, como es de entender, resulta difícil separar de los anteriores. Se espera de la universidad respuestas a los problemas que afectan a la supervivencia de los pueblos indígenas, se busca de la universidad un compromiso con los pueblos indígenas y sus reivindicaciones, y se demanda la interculturalización de toda la educación superior. Es decir, se quiere que la universidad cambie, o como un líder indígena boliviano, Don Florencio Alarcón, Ex Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua, se lo planteara tajantemente al Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, hace tres años: “No se trata de llegar a la universidad, no nos den cuotas de acceso. Ya estamos adentro pero ustedes no nos ven. El problema es que nosotros entramos indios y salimos blancos”¹⁹.

Lo interesante del proceso actual es que no sólo se reivindica la necesidad de una universidad indígena, sino también la transformación de la universidad pública, no sólo para dar respuesta a los planteamientos y a las necesidades de la población indígena, sino también para que esté en capacidad de responder a una realidad en permanente cambio. Esta demanda por interculturalizar la educación superior se inscribe, obviamente, en el combate al racismo y la discriminación atávicos. Y desde allí se procura que la universidad contribuya al fortalecimiento de los liderazgos indígenas y que se articule, relacione y negocie con las organizaciones indígenas y con el movimiento indígena en general. En otras palabras, se exige de la universidad compromiso con la multietnicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad. En otros términos, se le pide distanciarse del paradigma homogeneizador y aceptar su universalidad desde un sentido pleno de inclusión y diálogo entre conocimientos, saberes, prácticas y valores pertenecientes a sistemas y a modelos civilizatorios diferentes. Desde esa perspectiva, la universidad se convierte en el centro del debate sobre la democracia y el sentido que la ciudadanía cobra o debería adoptar en un contexto de multietnicidad, pero también de desigualdad e injusticia social.

De igual manera, existen *desafíos pedagógicos* relacionados con esos otros modos de aprender y enseñar, que se derivan del contacto permanente con la realidad y con la necesidad cotidiana de solucionar problemas de distinta índole, desde el ámbito complejo de la subalternidad, en el cual los individuos se debaten simultáneamente entre la acomodación y la resistencia. Tales modos distintos de aprender, enseñar y construir conocimiento nos remiten a los procesos de socialización primaria, los actuales y los históricos, característicos de distintas sociedades indígenas, al establecimiento de líneas y estrategias comunes y a la comparación de éstas con las formas urbanas de socialización de corte occidental y cristiano.

Por ello, los desafíos pedagógicos nos sitúan también ante la necesidad de tomar la investigación como pilar del aprendizaje, para recuperar y aprovechar los espacios comunitarios para el aprendizaje y, sobre la base del develamiento de esas otras formas de aprender y conocer, plantear nuevas propuestas pedagógicas que, tomando lo mejor de ambas tradiciones gnoseológicas, preparen a los educandos desde y para la diversidad; es decir, el desafío reside en la creación de una pedagogía para la diversidad.

A la fecha se han puesto a prueba distintas estrategias encaminadas hacia tal fin, como la incorporación a la educación superior de estrategias pedagógicas derivadas del paradigma del aprendizaje cooperativo y también se viene resituando el papel de la investigación desde el inicio de la formación universitaria y no como corolario de la misma, así como también se experimenta con modalidades de atención individual o de tutoría y acompañamiento académico. Lo cierto es que tales iniciativas son todavía específicas y puntuales y no logran aún impregnar el conjunto de la institución universitaria y modificar la cultura que la rige, a partir del replanteamiento de la relación entre conocimiento y poder.

En suma, creo que se trata de repensar la educación superior, cambiar del paradigma de la homogeneidad a la diversidad, lo que nos decía el compañero maya Edgar Choguaj cuando nos hablaba del *multiverso* o de lo que algunos indígenas en varios países plantean como *multiversidad*, en tanto se busca pasar del proyecto monocultural al diálogo y la negociación de saberes. Desde allí se anhela llegar a una relación más equilibrada entre docencia e investigación, a la complementariedad entre conocimiento indígena y el, así llamado, universal, de manera de salir de ese entrampe en la oposición hacia la complementariedad. Usualmente se ven estos conocimientos como excluyentes, pero si cambiamos del lente con el cual miramos el conocimiento indígena y el conocimiento universal u occidental, veremos que hay una cantidad importante de puntos en común que nos pueden facilitar el diálogo de saberes y sobre todo la negociación de los mismos.

Finalmente, la universidad tiene que invertir más en investigación sobre el conocimiento, el saber y los valores indígenas, desde perspectivas igualmente nuevas, comprometidas y dialogales. Existe una necesidad imperiosa de que la universidad pública trabaje codo a codo con los sabios y expertos indígenas en la sistematización del conocimiento indígena y en su valoración desde la esfera universitaria. Aclaro, no se trata sólo trabajar con población indígena, en interlocución con sus comunidades, sino más bien trabajar desde la perspectiva indígena, y creo que afrontar ese reto puede permitirnos avanzar en la interculturalización de toda la educación, desde el inicial hasta la educación universitaria. De esa forma, la universidad se comprometería abiertamente con la multiet-



nicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad que caracteriza a la región.

Termino comentado que en ese consejo universitario de San Simón, al cual me referí, donde tres líderes indígenas dialogaban con las autoridades universitarias sobre qué cambios veían ellos como indispensables para que se respondiera a la realidad, uno de ellos, con elocuencia y a través de un discurso de 45 minutos continuos, haciendo gala de los datos e indicadores de la UNESCO sobre el funcionamiento actual de la universidad, precisó: “Los aymaras no queremos una universidad aymara, los aymaras queremos una transformación de la universidad pública porque todavía creemos que hay posibilidades de cambio, así como hay que buscar alianzas entre los pobres no indígenas y los indígenas. Sin embargo, si ustedes no cambian la universidad pública no nos quedará más remedio que abrir universidades indígenas”²⁰.

Ésos son algunos de los desafíos que debemos afrontar: ya no se trata únicamente de responder a demandas de la población indígena en cuanto a la educación superior y a la universidad; se trata más bien de reflexionar sobre lo que la universidad hace, lo que la universidad forma, lo que la universidad piensa, lo que la universidad construye. Los desafíos, en suma, se relacionan con la necesidad de replantear el lugar de enunciación de la universidad latinoamericana, y formular un proyecto político-pedagógico diferente y alternativo a la luz del redescubrimiento contemporáneo de la diversidad histórica que nos caracteriza, marca y hace diferente a nuestra universidad latinoamericana de las demás universidades del mundo. Esa universidad que con el grito de Córdoba²¹, en 1918, descubrió la autonomía como el paradigma de esa época, debe hoy plantearse uno nuevo, adicional y polifónico, que le permita, también con pensamiento propio y con autonomía política y epistemológica, repensarse a sí misma para también construir conocimiento nuevo, diferente y necesario desde el Sur, y así contribuir a un conocimiento universal incluyente.

Notas

1 - Susana Alicia Ferraris, coordinadora del Proyecto “Atención a las necesidades educativas de las comunidades aborígenes”, Dirección Nacional de Programas Compensatorios, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, entre 1998 y el 2001. Marta Tomé, docente de la Universidad de Luján, estuvo a cargo de la EIB a nivel nacional, entre 2002 y 2004. Osvaldo Cipolloni, entre 2004 y 2007, fue coordinador del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

2 - L.E. López trabajó en la zona wichí de Formosa, Inge Sichra en la región mapuche, y Beatriz Barbieri en la zona de Rosario.

3 - Planteamiento de Don Florencio Alarcón, ex Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua y ex diputado suplente de Bolivia.

4 - Fernando Cabieses Molina nació en Mérida, México, el 20 de abril de 1920, fecha en la que su padre, Eduardo Cabieses Valle Riestra, se desempeñaba como embajador en el consulado peruano. Estudió en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en las Facultades de Ciencias Biológicas y Medicina. Cabieses Molina formó una Escuela Neurológica de gran prestigio en todo el continente. Desde 1975 hasta 2009,

año en que falleció, fue el presidente del Instituto Neurológico de Lima. Paralelamente a su intensa y permanente actividad médica realizó investigaciones de Biología, Antropología, Historia y Arqueología, estudios que le permitieron ocupar una importante posición entre las autoridades mundiales de Etnomedicina, razón por la cual fue miembro del Panel de Expertos de la Organización Mundial de la Salud de esta especialidad. (En: <http://www.unmsm.edu.pe/sanmarcos/biografia/cabiesesf.htm>).

5 - Rodrigo Montoya, antropólogo peruano, desarrolló ampliamente esta noción desde el mundo andino como parte de la ideología del progreso, desde la cual la escuela constituye un arma de doble filo para la población andina: por un lado, la provee de herramientas para luchar contra la opresión y hacia su liberación, pero, por otro, asimila culturalmente a la población andina y contribuye a la desestructuración de su sociedad. Cf. Montoya, Rodrigo (1980) *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima:, Mosca Azul Editores; y (1990) *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*, Lima: CEPES-Mosca Azul Editores.

6 - En: <http://www.undp.org/spanish/publicaciones/annualreport2008/>

7 - Se reconocen 36 pueblos indígenas en Bolivia, representando el 63% de la población total.

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística) la población indígena para el 2001, año del último Censo de Población y Vivienda de Bolivia, ascendía a un total de 4.133.138 habitantes de un total de 8.274.325 bolivianos. De ellos, 1.857.342, vivían área urbana y 2.275.796 en área rural. En: <http://www.ine.gov.bo/indice/visualizador.aspx?ah=PC20501.HTM>. Pero estos datos se han modificando respecto del lugar de residencia, pues existe hoy mayor presencia de población indígena en el área urbana. Visto que el ítem sobre autoidentificación indígena del censo boliviano se aplicó únicamente a la población mayor de 15 años, se han hecho correcciones estadísticas, a partir de la consideración que si una persona menor a 14 años tiene padres que se autodefinen como indígenas él también lo sería, que elevan la cifra de autoidentificación de 63 a 66%. Véase Molina, R. y X. Albó (2006) *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: Sistema de Naciones Unidas.

8 - Se estable que el 79,9% de los mapuches viven en zonas urbanas, el porcentaje disminuye poco, un 71,6%, si se toman sólo las provincias patagónicas, en tanto aumenta casi en su totalidad, un 98 y 99,9%, si se toma la población que vive en las provincias de La Pampa y Buenos Aires y en la ciudad de Buenos Aires y los partidos del Gran Buenos Aires. En: <http://argentina.indymedia.org/news/2009/06/675171.php>.

9 - Cf. Albó, X (1991), "El retorno del indio", Revista Andina 9.2: 299-366, Cuzco.

10 - Cf. López, LE (2009), "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal" en L.E. López (ed.) *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores, 129-218.

11 - Cf. Alfaro, S.; J. Anisón y F. Tubino (eds.) (2008) *Ciudadanía intercultural, Conceptos y pedagogías en América Latina*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

12 - El libro en cuestión es: *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*. Fue publicado el año 2005 por Plural Editores en La Paz.

13 - Desde la corriente estadounidense de los estudios culturales y postcoloniales, estos dos autores han planteado nuevas perspectivas para leer la realidad latinoamericana y particularmente la situación de las sociedades indígenas. Véase Quijano, A. (1992) "Colonialidad y modernidad/racionalidad", Perú Indígena 13(29); y (1998) "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", Ecuador debate. 44. 227-238. Cf. también Mignolo, W (2003), *Historias locales/diseños globales. Colonidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: AKAL..

14 - Cf. la exposición de Lucía D'Emilio en este Congreso.

15 - Cf. Hale (2007), 'Más que un indio': Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Gua-

temala. Guatemala: AVANCSO.

16 - Cf. López, L.E., R. Moya, E. Hamel (2007) “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina”, publicado en López, L.E. (ed.) (2009) *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores, 221-290.

17 - Para mayor información al respecto, véase J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Universidad de la Frontera y Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

18 - Cf. Prada, F. y L.E. López (2004) “Educación superior y descentramiento epistemológico”. En: L.E. López (ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores, 427-451.

19 - Por primera vez en sus cerca de 180 años de vida, en esa ocasión, la Universidad Mayor de San Simón decidió convocar a tres líderes indígenas (un aymara, un quechua y una mojeño-trinitaria) para conocer sus demandas y necesidades en cuanto a la educación universitaria. La reunión duró ocho horas y durante ese tiempo los 56 consejeros universitarios intentaron dar respuesta a los planteamientos indígenas, los cuales pusieron el acento en cuestiones epistemológicas como las que aquí incluimos.

20 - Planteamiento formulado por Dn. Pedro Apala, educador aymara, en representación del Consejo Educativo Aymara de Bolivia.

21 - Me refiero al planteamiento de reforma universitaria que logró alcance continental, a partir de sus inicios en la Universidad Nacional de Córdoba, bajo el liderazgo de Deodoro Roca, Arturo Orgaz y otros líderes estudiantiles. Sus principales reivindicaciones fueron la autonomía universitaria, el cogobierno, el replanteamiento de la relación universidad-sociedad, por la vía de la extensión universitaria.

Luis Enrique López

Luis Enrique López-Hurtado Quiroz es sociolingüista y educador peruano, Licenciado en Literatura y Lingüística en la Universidad Católica del Perú. Realizó sus estudios de postgrado en Lingüística y Enseñanza de Idiomas de Sociolingüística en la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Posee distinciones de Profesor, Investigador y Doctor Honoris Causa en diversas universidades. Ha sido profesor, coordinador de proyectos de investigación y programas. Trabajó como consultor y asesor y/o evaluador de varias agencias internacionales y organizaciones no gubernamentales, como UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el Banco Internacional de Desarrollo, la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), el Instituto Internacional de Harvard Desarrollo (HIID), el Gobierno de Bolivia y Terra Nuova. Actualmente reside en Guatemala.

COMENTARISTAS

Antonio René Machaca

Pueblo Kolla, Argentina

Voy a hacer un comentario en relación a los desafíos epistemológicos de los que nos hablaba Luis Enrique, que tienen que ver con las formas de encarar los conocimientos académicos. Y para ello me ubico en el lugar de antropólogo indígena perteneciente al Pueblo Kolla. Me viene a la memoria un recuerdo de un compañero, también indígena, que en el momento en que diseñábamos las tesis de postgrado, en un ámbito de educación superior obviamente, decía: “¿Pero yo cómo tengo que encarar la investigación, con el corazón indígena o con el corazón de maestrante en EIB?”.

Y digo que para aquellos que intentamos hacer ciencia como indígenas y como intelectuales indígenas el campo de la epistemología no es sencillo, puesto que tenemos que asumir desafíos realmente difíciles, como lo es pertenecer a la misma

No puedo dejar de ser lo que mi pueblo siente y no puedo pensarme como indígena como una persona fragmentada, que es lo que en muchos casos se nos exige, el indígena puro, el indígena que no está contaminado.

comunidad donde queremos llevar adelante nuestra investigación. Ser parte de ello es un desafío importante y tremendo para quienes intentamos saltar la valla de la universidad. Recuerdo otra vivencia: dentro de ese ambiente de socialización académica en que me tocaba cursar Antropología tenía un profesor que insistía en que yo pudiese entender la descripción densa de Clifford Geertz¹. Y yo sufría mucho con esta lectura y decía: “Pero ¿yo realmente tengo que comprender a este autor para poder interpretar mi realidad indígena?”. Estas son preguntas que me han ido desafiando a buscar saltar también esas vallas que implicaban cumplir con los requerimientos de la misma formación que estábamos recibiendo, y poder de todos modos asumir el desafío de no salir descomprometidos o prácticamente no comprometidos con nuestra propia comunidad. El hecho de haber ingresado a la universidad debiera reforzar nuestro compromiso con nuestras comunidades de origen; esto es a lo que nos hemos visto desafiados muchos indígenas que hemos hecho ese camino.

La universidad o los espacios de educación superior, así como los espacios de formación docente, son lugares para la práctica de la interculturalidad, para interpelar esa construcción de ciudadanía interculturales de las que habló Luis Enrique y para interpelar también nuestra propia identidad étnica.

Recuerdo otra anécdota más. En mi tesis de grado en Antropología abordé una devoción muy sentida por mi pueblo en relación a la Virgen de Copacabana: en Semana Santa se asciende a un *Apu*² muy grande, prácticamente todo el pueblo y las comunidades vecinas –son 3.000 ejecutantes de sicu o flauta de pan andina– masivamente se dirigen hacia esas alturas a buscar la imagen de la Virgen. Cuando estaba defendiendo mi tesis uno de los jurados me preguntó: “Pero usted acá se presenta y dice en la introducción de su tesis que es indígena y a la vez dice que es devoto de la Virgen ¿Cómo se resuelve esta contradicción?”. Y yo le decía: pero yo no puedo dejar de ser lo que mi pueblo siente y no puedo pensarme como indígena como una persona fragmentada, que es lo que en muchos casos se nos exige, del indígena puro, el indígena que no está contaminado. Estas discusiones resultan interesantes en esos ámbitos de la educación superior y a la vez se vuelven muy ricas y enconadas con otros intelectuales que no son indígenas.

En este sentido, a quienes hemos logrado un título universitario la universidad nos ha dado la posibilidad de incluirnos en un nuevo espacio, en nuevos ámbitos de pertenencia, que son los de la comunidad científica. A menudo, cuando alguien visita mis tierras y pregunta por algún compañero antropólogo o lingüista, le dicen “no te olvides de ver a René Machaca, que vive allá en el norte argentino”. Entonces es también atender a esa otra realidad de la visita de otros investigadores que necesitan hacer contacto con nosotros para lograr entrar a la comunidad. En mi pueblo hay un cafecito que está muy cerca de la plaza principal y frecuentemente quienes atienden las mesas de ese café, que son hermanos indígenas, me dicen: “Pues René Machaca se junta ahí con los gringuitos a brindarles nuestros conocimientos”. Entonces eso nos desafía, porque pasamos a pertenecer a esos nuevos ámbitos que son los de la comunidad académica o científica; en eso nos debatimos también.

Por eso me parece que esos desafíos en cuanto a lo epistemológico se tornan bastante interesantes para quienes logramos acceder a esa socialización académica sin dejar de ser lo que siempre hemos sido. Evidentemente esto también nos llama la atención por el tema urgente de poder contar con cuadros formados de intelectuales y de gente de nuestras comunidades indígenas, que puedan ayudarnos, que puedan comprometerse con la Educación Intercultural Bilingüe y con la posibilidad de gestar nuevos aprendizajes interculturales.

En este momento me toca desempeñar una labor docente en un posítulo en interculturalidad y bilingüismo. Allí partimos, al momento de compartir aprendizajes con quienes vienen cursando este posítulo, de preguntarnos primero de dónde venimos y quiénes somos. Nos planteamos esa pregunta central, que puede deconstruir en el caso de los docentes la misma práctica en la que han sido formados. Entonces se trata de cuestionarnos de dónde somos, quiénes somos, dónde estamos; se trata de hacer un balance para ver hacia dónde vamos.

Antonio René Machaca

Integrante del Pueblo Kolla de Argentina. Licenciado en Antropología por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Jujuy, magíster en EIB para el PROEIB Andes de la Universidad de San Simón, Cochabamba. Actualmente es consultor externo de la modalidad EIB del Ministerio de Educación en Argentina.

Otilia Lux de Coti

Diputada Nacional de Guatemala

Muchísimas gracias a los que tuvieron a bien organizar este evento, en el cual recibí una invitación para participar como comentarista de la exposición que acabamos de escuchar del Dr. Luis Enrique López. Quiero saludar a todo el pueblo argentino, a sus treinta pueblos indígenas, particularmente a los mapuches, kollas, tobas y wichís.

Qué agradable saber que la capital de Argentina tiene por nombre el nombre del aire, coincidencia que trae buenas nuevas de paz, de democracia, de inclusión, de justicia incorruptible, de respeto a los derechos humanos, de libertad que remoja la faz de la tierra de la América que nos pertenece. Una de las joyas y alhajas argentinas es el noble poema *Martín Fierro*. Cuando lo leí, viví la historia de esta república ejemplar, especialmente cuando llegué a las estrofas que narran el dolor de mis hermanos y hermanas indígenas que una vez poblaron e hicieron florecer las pampas y los campos mecidos por los aires muy fríos del sur. Pero también hacemos mención de una de nuestras obras maestras, *Ollantay*, que es compartida con nuestros pueblos de América Latina y en donde también hay una narrativa de la épica guerrera inca en la que se expresan todas aquellas glorias así como el dolor de nuestros pueblos.

Para mi es un alto honor hacer los comentarios a un amigo, a un maestro, a un doctor en la educación, a un académico. Los que lo conocemos lo admiramos muchísimo, es un maestro de maestros, sensible a las realidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes y a otras realidades de la América Latina y el Caribe. Concedor de la Educación Intercultural Bilingüe, es un investigador profundo del campo de la pedagogía. Es un alto honor para mi también aprender de mis hermanos y hermanas indígenas y trasladar todos esos insumos para la creación de leyes. Soy ahora parlamentaria, y esa es otra experiencia para mí. Desde el punto de vista político, por la correlación de fuerzas aún estamos en plena desventaja. Quisiéramos llevar iniciativas de ley a aprobación y ni siquiera llegamos a una primera lectura, porque los indígenas no tenemos peso propio en los congresos de los distintos países.

Hemos escuchado al Dr. Luis Enrique López, que nos lleva de la mano de la educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe. Nos da a conocer un panorama general de las realidades de América Latina y el Caribe hasta llevarnos prácticamente al replanteamiento de la educación superior. Nos brinda una serie de reflexiones en las que nos hace develar prejuicios, liberar nuestro pensamiento colonizado, recuperar la decisión de vernos y pensarnos por nosotros mismos. Por su-

puesto, el protagonista central de nuestra historia, y como él lo plantea, son los pueblos excluidos. En este sentido, los pueblos indígenas y las mujeres tenemos que afrontar muchas situaciones.

Luis Enrique nos presenta una visión de la necesidad de una educación superior para América Latina desde la perspectiva compartida, pero especialmente desde la visión de los pueblos indígenas. Una visión que tiene que ser incluyente, equitativa y justa, es decir, una visión compartida desde lo indígena y lo occidental, lo afrodescendiente indígena y occidental. Esta conjunción nos hace entonces pensar en que estamos garantizando un futuro para reducir las desigualdades, reducir la discriminación y eliminar el racismo.

Nos hace una presentación desde la perspectiva científica y humanística, desde las filosofías, desde las lógicas, desde las cosmovisiones de los pueblos indígenas y de los pueblos occidentales. Entonces nos hace un planteamiento desde nuestros propios principios, valores y cosmovisiones. Cuando pienso en las relaciones que los Estados latinoamericanos han tenido con sus pueblos indígenas, inevitablemente pienso en esas relaciones pasadas de injusticia y exclusión de sus hijas e hijos primigenios y originarios. Pienso en esos pueblos que iniciaron la vida humana de la América, por designio divino no son difíciles de quebrantar, y que fueron condenados a la servidumbre, la esclavitud, el exterminio y el abandono para siempre. Otros tuvieron la oportunidad histórica de resistir los embates inconcebibles y actualmente pueblan en condiciones difíciles en toda América Latina.

Por fortuna los tiempos cambian, para bien o para mal, y ahora soplan vientos renovadores de sociedades completas, vientos que desalojan poco a poco esos periodos de oscurantismo y despiadada codicia de los hombres funestos. Cuando yo hablo de hombres funestos no es que esté en contra de los hombres, porque tengo un padre, un esposo, un hijo, hermanos, sobrinos, sino que estamos hablando desde la perspectiva de todo lo que ha sufrido la humanidad. ¿Quiénes deciden la guerra? Los hombres ¿Quiénes hacemos la paz? Las mujeres.

Estos vientos vienen signados por la democracia verdadera, aquella que significa el verdadero gobierno de los pueblos, otrora mancillados; aquella que trata a sus hijas y a

todos sus hijos por igual, sin importar el color de la piel, ni el origen, ni la ascendencia, ni sus diversas lenguas y naciones. Democracia que les abre las puertas a los pueblos prisioneros de la ignorancia, el olvido y el abandono. Hoy veo con agrado, a pesar de los muchos valladares a sortear, que los Estados ofrecen la posibilidad de acceder a la educación superior a los pueblos milenarios, a los pueblos indígenas. A pesar de que hay falencias, creo que se va por el camino correcto para elevar, precisamente, el nivel de vida de esas ciudadanas y de estos ciudadanos que una vez fueron apartados a propósito de las vías de desarrollo y de progreso a las que tienen derecho todos los seres humanos.

Los Estados latinoamericanos deben dedicar aportes importantes de sus presupuestos nacionales, aunque vieran lo que cuesta, ahora que tengo la experiencia. Los

La interculturalización de toda la educación universitaria, pública y privada, es otro de los retos importantes ante el que tenemos que estar vigilantes y ser garantes.

presupuestos, en el caso de Guatemala, ya llegan decididos al pleno, y cuando uno quiere democratizarlos ya no se puede, porque las correlaciones de fuerza están en acuerdo y por mucho que uno haga propuestas para dotar de sensibilidad étnica y de género a nuestros presupuestos, no se puede en nuestros parlamentos. Entonces los presupuestos se hacen a favor de intereses personales, institucionales y de los partidos gobernantes, pero no de los intereses de la Nación, ni de los pueblos indígenas y mucho menos de los de los niños, mujeres y jóvenes. Así tenemos esa gran dificultad, y por eso digo que los Estados de Latinoamérica deben dedicar aportes importantes de sus presupuestos nacionales a fortalecer la educación básica, la educación primaria, la educación diversificada y por supuesto la educación superior de los pueblos indígenas y afrodescendientes, ignorados cada vez que en los congresos se discute la distribución de la riqueza del país, sin llegar a felices conclusiones.

Si lográramos un presupuesto dotado con ese tipo de sensibilidad, estaríamos alcanzando prácticamente una justicia que brille en la educación, así como el sol brilla de equidad para todos. Creo que en ese sentido los pueblos indígenas de América tenemos el sólido derecho de diseñar nuestra propia educación superior, por supuesto en alianza con los aliados basados en las cosmovisiones de las culturas primigenias. Pero también los pueblos indígenas tenemos la obligación de retribuir esa fenomenal contribución estatal a enriquecer y por supuesto a ennoblecer nuestros respectivos países.

En la última parte de su exposición, Luis Enrique López planteaba los nuevos desafíos en cuanto a la gestión institucional y la gestión pedagógica, pero también nos hablaba de repensar la universidad. Yo creo que la frase que decía el hermano boliviano se puede adoptar en toda la América Latina y el Caribe. Y por eso mismo él habla del repensando la universidad, de pasar de la homogeneidad a la diversidad. La diversidad es un principio considerado patrimonio de la humanidad. Pienso que debe ser un principio fundamental indiscutible, y por supuesto debe ser defendido siempre en materia de educación.

En este repensar la universidad, el doctor nos hablaba también de pasar de un proyecto monocultural al diálogo de los saberes. Si esto se cimentara en las universidades o en las escuelas, estaríamos también replanteando la reestructuración de un Estado, porque los Estados son monoculturales. Necesitamos, además, una relación más equilibrada entre docencia e investigación, como decía el Doctor Luis Enrique López. Nosotros, cuando hablamos de universidad maya en Guatemala, estamos siempre planteando la investigación maya para el mundo, pero no como se nos pone como pretexto que es solamente para los indígenas. De ninguna manera, la universidad maya es una universidad para mayas, para latinos, para todo el mundo que quiera estudiar la cultura maya.

En cuanto a la búsqueda de la complementariedad entre el conocimiento indígena y el universal, nosotros hemos dicho hace muchos años cuando hablamos de educación primaria que no solamente es educación indígena sino que debe haber una articulación con la educación universal. Pero ahora demandamos que el conocimiento indígena debe ser parte medular, cosa que no se hace en muchos niveles educativos.

La inversión en investigación y educación. Debemos entender que la inversión es para todos y todas y que tenemos que trabajar en conjunto, en comunidad. La interculturalización de toda la educación universitaria, pública y privada es otro de los

retos importantes ante el que tenemos que estar vigilantes y ser garantes. Y por supuesto, el compromiso de la universidad con la multiétnicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad, que son prácticamente el reflejo, la composición, de toda América Latina y el Caribe.

De esta manera creo que hemos escuchado una conferencia magistral, llena de aprendizaje. En fin, los pueblos indígenas tomamos parte, es cierto, pero todavía nos falta empoderarnos muchísimo para tomar decisiones nacionales, regionales y locales. Así que aplaudo exactamente lo que hemos escuchado del doctor: su conferencia ha sido muy retadora y provoca también muchas reflexiones y toma de decisiones en nuestros países.

Notas

1 - Clifford James Geertz (1926-2006) antropólogo estadounidense (San Francisco). Obtuvo el doctorado en Filosofía en Harvard, en años posteriores llegó a ocupar el equipo de antropólogos de la Universidad de Chicago. Se puede decir que Geertz fue el “campeón de la antropología simbólica” porque se centró en la comprensión del papel de lo imaginario, es decir, lo simbólico, en las sociedades.

2 - Cerro o deidad.

Otilia Lux de Coti

Diputada del Congreso de la República de Guatemala por el movimiento político Winaq. Ministra de Cultura y Deportes, Comisionada de la Comisión de la Verdad, integrante del Foro Indígena de las Naciones Unidas.

CAPÍTULO 3

LENGUAS INDÍGENAS DENTRO DE LA EIB. MIRADAS DESDE DISTINTOS ÁMBITOS

La importancia de las lenguas para la identidad
y cultura indígena



EL ATLAS SOCIOLINGÜÍSTICO DE PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA. 2009. FUNPROEIB ANDES/ UNICEF/AECID

Inge Sichra

Programa de Educación Intercultural Bilingüe
de los países Andinos (PROEIB Andes)

No soy indígena, pero estoy aquí para aportar con lo que pueda. También pido permiso para referirme a los indígenas. Soy consciente de que se puede entender mi exposición como si estuviera perdiendo de vista a los sujetos y los volviera objetos. Pero felizmente Ramber Molina, el joven quechua de Raqaypampa, Bolivia, fue muy claro y me abrió la puerta para lo que sigue: necesitamos investigación. ¡El no dijo que las investigaciones deban llevarlas a cabo solamente los indígenas!

Con ese permiso me voy a dirigir a ustedes sobre un tema que nos ha convocado durante ya más de un año, sobre algo que empezamos con mucha soltura e ingenuidad y que ha ido creciendo y volviéndose muy complejo. Me refiero a la diversidad indígena en América Latina.

Me voy a referir especialmente al tema de las lenguas desde la información. Sin embargo, dado que las lenguas no son sujeto, vamos a detenernos primero en los pueblos indígenas, luego tocaremos las lenguas y, finalmente, me referiré a los censos. Todo esto está contenido en una publicación y un DVD que se llaman *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Es un trabajo encomendado por la oficina regional de UNICEF a la FUNPROEIB Andes¹ con el concurso decisivo de

una red de treintena estudiosos comprometidos con este tema. Este atlas será publicado en 2010 bajo el patrocinio de la Agencia de Cooperación Española AECID.

El propósito de esta recopilación es empezar a comprender cuán extenso y complejo es el panorama de las lenguas indígenas, una realidad sociolingüística que supera las fronteras nacionales, locales o regionales y que salta a la región latinoamericana entera. La desbordante presencia indígena está en cada uno de los 21 países del continente latinoamericano, no hay uno que “se salve”. Países que dábamos como muy blancos, muy europeos, son indígenas. Uno de los aportes de este Atlas es poderlo demostrar con las herramientas de los censos. En todos los países de América Latina las lenguas indígenas perviven desafiando los siglos de dominación, discriminación, despojo y violencia que han sido ejercidos sobre sus hablantes. Sin embargo, esta es una realidad por demás dinámica, cada uno de nosotros lo siente y lo vive; indígenas o no indígenas sentimos que es una realidad muy resistente a ser registrada en cifras y que se desactualiza en el momento en que se registra. Entonces, no se tiene certeza ni del número de población indígena ni de su asentamiento preciso. Vamos a ver por qué.

Pretendemos aproximarnos a esta realidad para dar cuenta de la diversidad étnica a

En todos los países de América Latina las lenguas indígenas perviven desafiando los siglos de dominación, discriminación, despojo y violencia que han sido ejercidos sobre sus hablantes. Sin embargo, esta es una realidad por demás dinámica, muy resistente a ser registrada en cifras y que se desactualiza en el momento en que se registra.

través de una categoría que ya se puso en contexto en este Congreso, la categoría de *pueblos indígenas*. Claro que están de por medio las preguntas del millón, que no es solamente una: ¿Quién define hoy si hay uno o varios o ningún pueblo indígena en un lugar o un país? ¿Quién establece actualmente si hay una o varias o ninguna lengua

indígena en un país? Y ¿quién fija la relación lengua-pueblo? Sin embargo, antes de mantenernos a la espera de respuestas claras, pensamos que nos toca como trabajo y desafío abordar este tema, sin temer la crítica de los que saben más y mejor, y aventurarnos a presentar una muy humilde herramienta que nos podría ayudar a esclarecerlo. Pensamos que el Atlas va a ser una herramienta perfectible en la medida en que participen los que saben más y mejor aportando de lo suyo y obviamente pensamos que es una herramienta que se enriquecerá con la participación de los hablantes, de los indígenas y de las organizaciones indígenas.

Con este prolegómeno entramos en materia. Hemos encontrado definidos por los censos, con nombre y apellido, 522 pueblos en 20 países de América Latina. Despejo de una vez la aparente contradicción de hablar primero de 21 países latinoamericanos y mencionar ahora solamente a 20. Tenemos un país vecino de Argentina cuyo censo último no registra a la población indígena por pueblos, sino como *amerindios* en contraposición a población *negra*, a una población *amarilla*. Ese país es Uruguay. Sabemos que hay población indígena en Uruguay miembros de pueblos indígenas, pero esta

población no está contabilizada bajo la categoría étnica, solamente bajo una categoría racial. En este país la población que cree tener ascendencia indígena –es así como se formuló la pregunta– es de 115.158 personas. Quiero aclarar aquí que la categoría racial también se encuentra en los censos de otros países, como Brasil. Sin embargo, gracias a organizaciones como el Instituto Socioambiental ISA y el Consejo Indigenista Misional CIMI, que han trabajado proveyendo información *étnica de pueblos* antes que información *racial de pobladores*, Brasil cuenta con la información pertinente.

522 pueblos indígenas en 20 países ¿Dónde se asientan más pueblos? En el Mapa 1, el color oscuro está marcando nuestro 100%, es decir, el país que tiene la diversidad étnica más alta, Brasil, con 241 pueblos.

Mapa 1. Diversidad étnica en América Latina



Fuente: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009*, en DVD.

Se puede distinguir que hay un color un poco menos intenso en México, donde tenemos registrados 67 pueblos. Podemos ir, por ejemplo, al país que figura con el menor número de pueblos –tres– que es El Salvador. Y ya que esta exposición se da en Argentina, aquí tenemos registrados y cuantificados 24² pueblos indígenas. Hay otros pueblos muy pequeños en Argentina agrupados por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) de 2005 en la categoría “otros”.

Cuadro 1. Países agrupados por número de pueblos

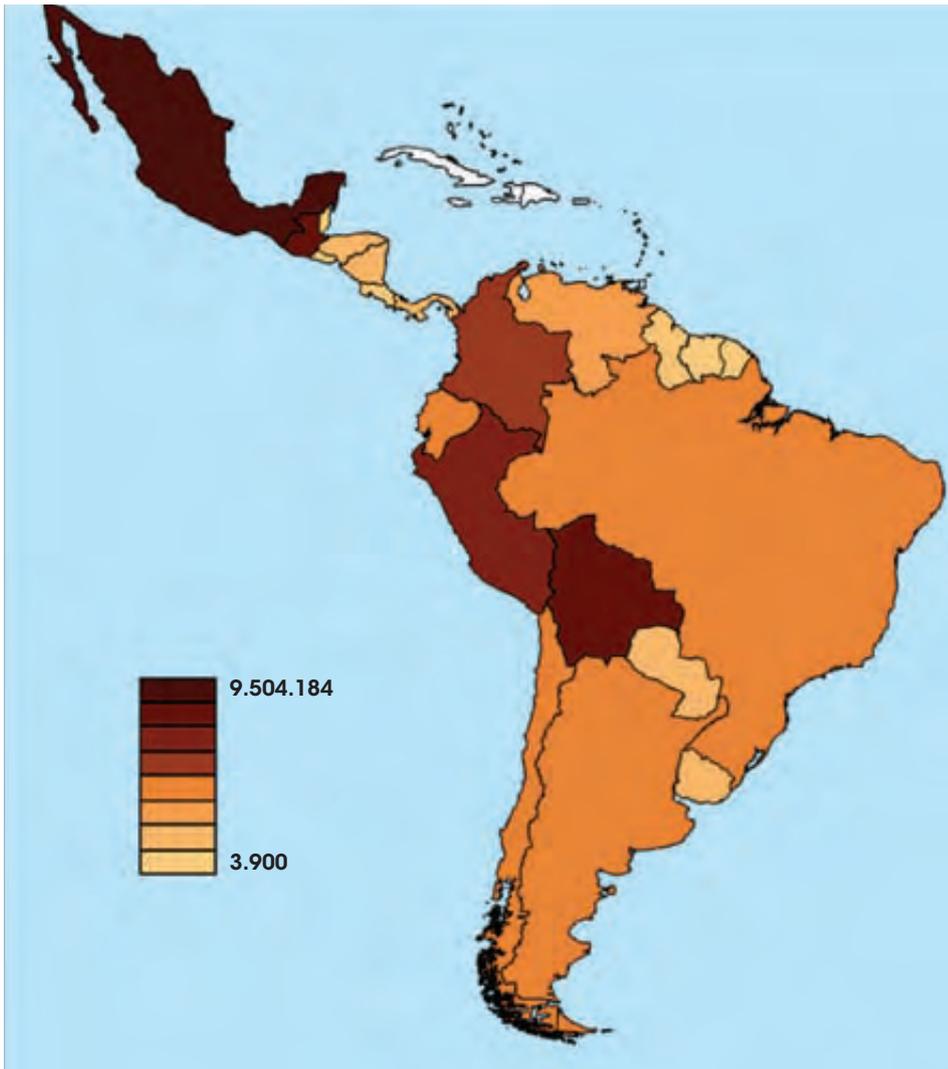
Más de 100	100-50	49-25	24-12	11-5	4-1
Brasil	Colombia	Bolivia	Argentina	Belice	El Salvador
	México	Guatemala	Ecuador	Costa Rica	
		Perú	Paraguay	Chile	
		Venezuela		Guyana	
				Guyana Fr.	
				Honduras	
				Nicaragua	
				Panamá	
				Surinam	

Fuente: L. E. López en *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009*, Cap.II.

En el Cuadro 1 podemos ver agrupados los países por rango de diversidad étnica, es decir, por cantidad de pueblos asentados en sus territorios nacionales. Los países con mayor diversidad étnica son, después de Brasil, Colombia y México. El siguiente grupo de alta diversidad étnica, entre 49 y 25 pueblos, está conformado por Bolivia, Guatemala, Perú y Venezuela. Diversidad étnica grande, de 12 a 24 pueblos, muestran Argentina, Ecuador y Paraguay. Finalmente, antes del cierre que representa El Salvador, con 5 a 11 pueblos indígenas se encuentran Belice, Costa Rica, Chile, Guyana, Guyana Francesa, Honduras, Nicaragua, Panamá y Surinam.

La siguiente pregunta que queremos absolver es ¿en qué país tenemos más población indígena? El Mapa 2 lo visualiza.

Mapa 2. Población indígena en América Latina

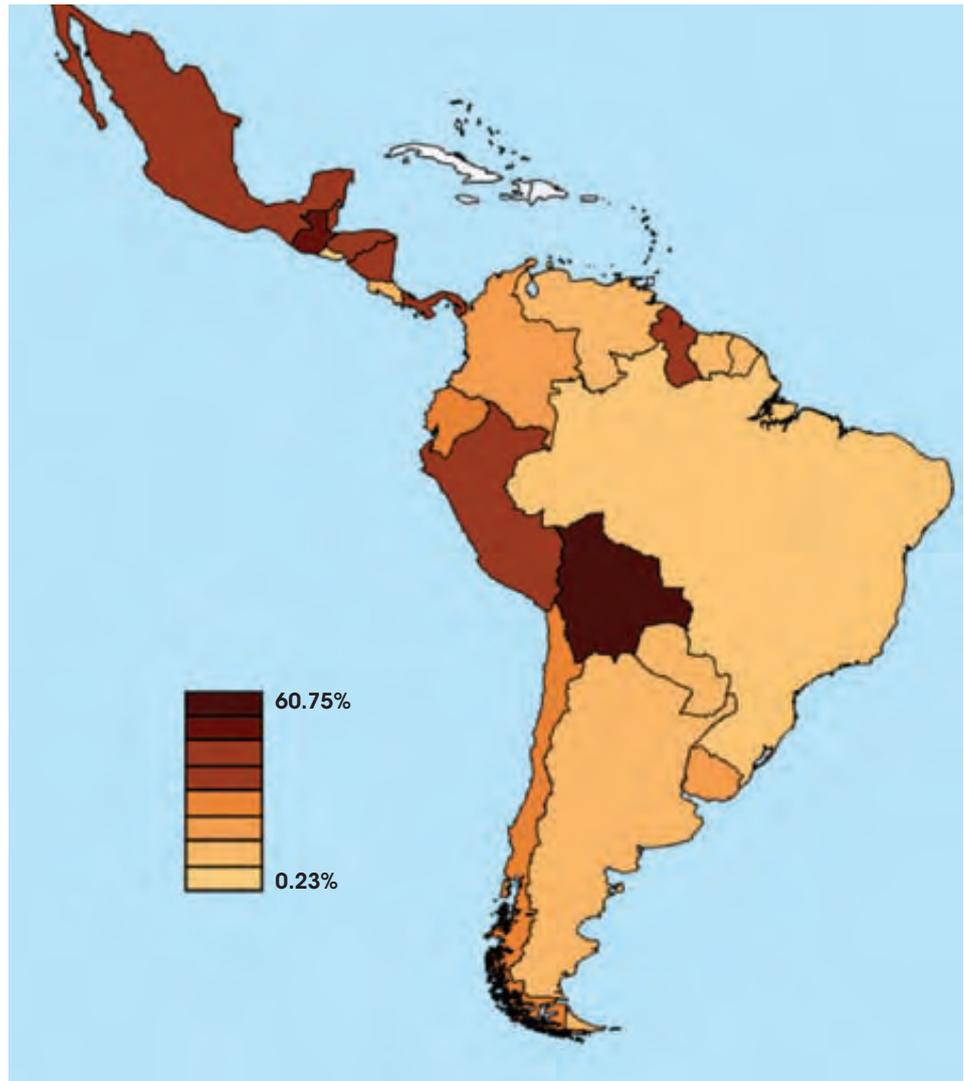


Fuente: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009*, en DVD.

De acuerdo a la intensidad del color, México se lleva la medalla de mayor población indígena, con 9.504.184 personas. Podemos ver que están en un color bastante oscuro también Guatemala, con 4.487.026 personas, le antecede Bolivia con 5.002.646, luego sigue el Perú con 3.919.314 personas. El mínimo de población indígena lo encontramos en Guyana Francesa, con 3.900 indígenas. Argentina tiene registrado oficialmente 600.329 indígenas. En Chile hay registrado un poquito más, 692.192 personas. En ambos países hay fuertes críticas a estos números oficiales contabilizados en una encuesta de hogares y en un censo nacional, respectivamente.

Veamos, en el Mapa 3, la población indígena relativa al total de la población nacional en cada país.

Mapa 3. Población porcentual indígena



Fuente: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009*, en DVD.

El país que se lleva esta vez la medalla es Bolivia, en donde tenemos registrado 60,75% de indígenas. Le sigue en coloración Guatemala, con una población indígena censada de 39,93% y Perú con 13,89%. Vamos al país que menos porcentaje indígena tiene, El Salvador, con 0,23% de indígenas. Podemos resaltar varios aspectos: una variación de porcentaje extrema entre Bolivia, 60.75% y El Salvador, 0.23%. Este país con 21.000 kilómetros cuadrados y con medio millón de habitantes, frente al quasi continente que es Brasil, con 8.500.000 de kilómetros cuadrados, 170 millones de habitantes y una población indígena de 0.43%. Para tener una visión numérica de los colores, veamos el Cuadro 2.

Cuadro 2. Países según rangos de porcentaje de población indígena

Más de 60%	59-20%	19-10%	9-6%	5-3%	2-0,2%
Bolivia	Guatemala	Belice	Honduras	Colombia	Argentina
		Guyana	Nicaragua	Chile	Brasil
		México		Ecuador	Costa Rica
		Panamá		Uruguay	El Salvador
		Perú		Venezuela	Guyana Fr.
					Paraguay
					Surinam

Fuente: L. E. López en *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, 2009, Cap.II.

Podemos observar que la mayoría de los países se agrupan en el rango de población indígena muy minoritaria (Argentina, Brasil, Costa Rica, San Salvador, Guyana Francesa, Paraguay y Surinam) entre 0,2 y 2% de población indígena, y de población minoritaria (Colombia, Chile, Ecuador, Uruguay y Venezuela) entre 3 y 5%. Honduras y Nicaragua cuentan con un porcentaje indígena entre 6 y 9%; Belice, Guyana, México, Panamá y Perú se ubican en un rango entre 10 y 19% de población indígena. Sobresalen Bolivia, con población indígena mayoritaria, y Guatemala, con casi 40% de población indígena.

En total, como se aprecia en el Cuadro 3, sumando las cifras que los censos dan de las poblaciones agrupadas por pueblos indígenas, hay casi 30 millones de indígenas. Los censos suelen registrar población de difícil clasificación bajo “Otros” o “Sin especificar”, categorías en las que, por ejemplo, Argentina registra 92.800 personas, Nicaragua 61.000, Guatemala 53.000 y Bolivia 34.000 personas. Hemos hecho el esfuerzo de no desatender esa categoría de *otros*, que resulta ser más de un millón de personas excluidas de las cifras que se ofrecen en los censos como población de pueblos indígenas.

Cuadro 3. Relación de cifras poblacionales indígenas y total para el continente

Total de población indígena (pueblos):	27.206.037
Categorías “Otros” y “Sin especificar”	1.390.119
Total de población indígena	28.596.156
Total de población en América Latina	479.824.248
% de población indígena en América Latina	5.9%

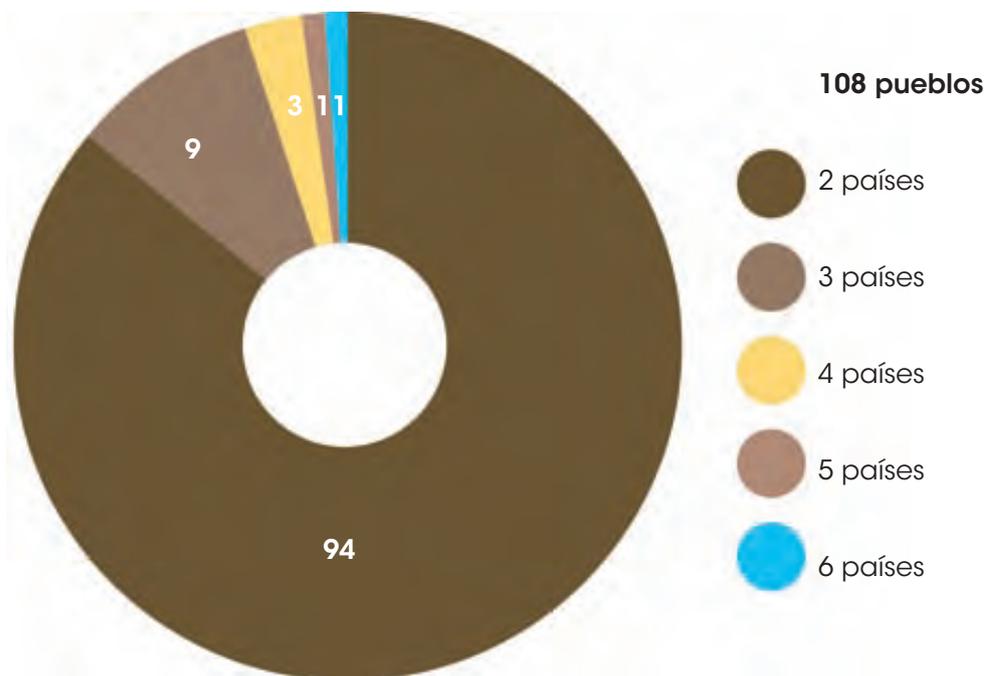
Fuente: I. Sichra, en *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* 2009, Cap. I.

A los 27.206.037 indígenas registrados bajo la categoría “Pueblos” sumamos los más de 1.300.000 registrados como “Otros”, obteniendo un total de población indígena de acuerdo a los censos de 28.596.156 personas. Si la población de América Latina, de acuerdo a las últimas rondas censales, es de 479.824.248 personas, el porcentaje de población indígena en América Latina resulta ser 5.9%. Es una cifra inesperada, ya que se habla constantemente de 10% de población indígena en América Latina. Creo que es muy saludable poder ver lo que los censos presentan y lo que nosotros, como comprometidos en la causa indígena, difundimos y cuánto margen hay entre las dos cifras. ¡Los censos reducen el porcentaje de población indígena a la mitad! Los espantos, críticas, rechazos y sorpresas de esta subnumeración endémica de los censos generan pavor, que debe servir, creo, para tomar conciencia del estado de la información oficial con la cual se hace política, se planifica, se legisla, se otorgan recursos y se emprenden programas y acciones gubernamentales.

En algunos países, la única fuente de información sobre pueblos indígenas a nivel nacional son estos censos, de modo que vale la pena detenerse y no rechazarlos como mentirosos sino aportar para superar el estado de mentira que hay... si es que lo descubrimos.

Ya que se trata de precisión o imprecisión en cifras, las fronteras nacionales son hasta el día de hoy muy poco precisas, por no decir trasgredidas por las poblaciones indígenas, superadas y hasta ignoradas por 108 pueblos transfronterizos. Son pueblos que se extienden más allá de las fronteras y que con cada vez más fuerte voz se resisten a ser nacionales.

Gráfico 1. Pueblos transfronterizos



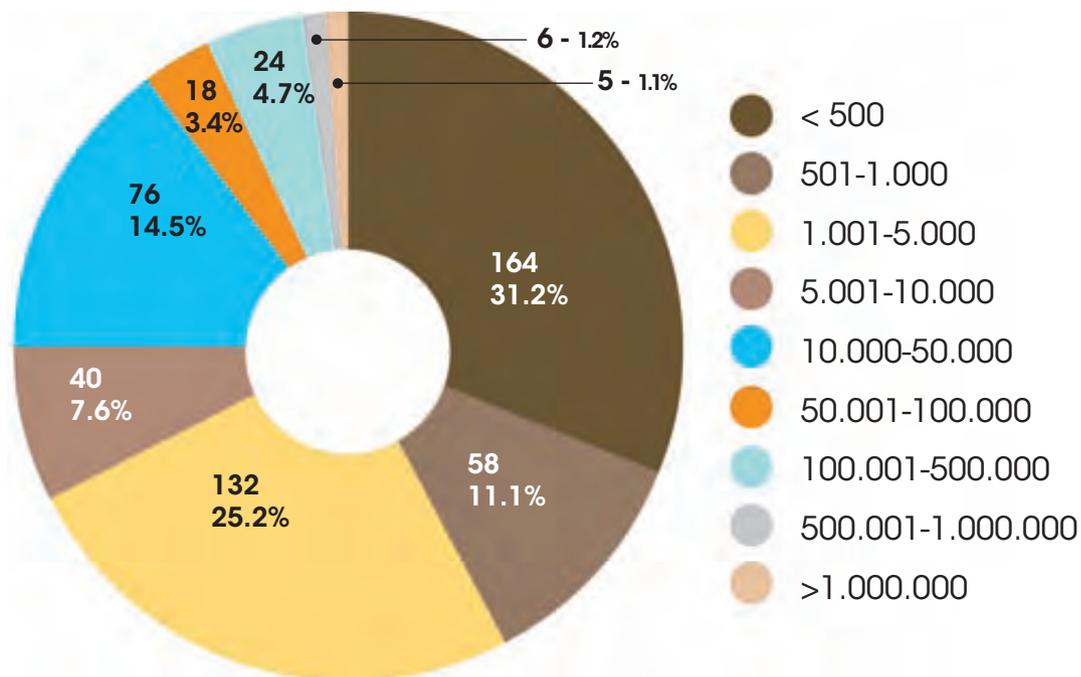
Fuente: elaboración propia.

De los 108 pueblos transfronterizos, 94 están registrados en 2 países y hay 9 que se extienden sobre 3 países; otros 3 pueblos están asentados en 4 países; registramos 1 pueblo (Galibi/Kalina/Kariña) que abarca 5 países y uno que se extiende a 6 países. Es el Pueblo Quechua. Los pueblos transfronterizos son cada vez más emblemáticos para tomar conciencia de cómo la historia ha establecido unas fronteras que son artificiales o no reconocidas por los pueblos, pero que cada vez tienen más realidad y cobran más evidencia frente a los Estados. La Educación Intercultural Bilingüe se ve en el desafío de encarar programas que no sean solamente los referidos a su territorio nacional sino que abarquen más bien una perspectiva supranacional.

Los sujetos de derecho de los que hablaba Lucía D'Emilio son también los sujetos del Atlas. No es éste un atlas de población ni un atlas de lenguas. Utilizamos el concepto de *pueblo indígena* para la región entera a sabiendas de que en ciertos países y censos, para ciertas instituciones y estudiosos, son nada más que aborígenes, grupos étnicos o etnias, nativos, grupo cultural ancestral, poblaciones indígenas, amerindios desprovistos de estatuto jurídico y de los derechos territoriales ciudadanos, de la organización, representación y autodeterminación que de él emanan. En algunos países, *nativo* es en el censo solamente un adjetivo. En el caso de Perú, se pregunta por la *lengua o dialecto nativo*; es todo lo que tenemos de referencia ante la realidad de los pueblos indígenas peruanos. Finalmente, hay que incluir como mención el hecho de que Guyana Francesa, en vez de preguntar algo que tenga que ver con una noción étnica, pregunta por la *nacionalidad*. Guyana Francesa es un territorio francés donde es tradición contabilizar a su población de acuerdo a su nacionalidad. La información de pueblos indígenas que tenemos de Guyana Francesa proviene, por lo tanto, de otras instituciones y no son cifras oficiales. Tampoco desconocemos el hecho que se han establecido ya en algunos países, como Ecuador, nociones de *nacionalidad* o *nación* sobrepuesta o paralela al término de pueblo indígena.

En cuanto al tamaño de los pueblos indígenas, el Gráfico 2 nos revela que contamos con 164 pueblos que tienen población menor a 500 personas; 58 pueblos que abarcan entre 500 y 1.000 miembros; 132 pueblos que cuentan entre 1.000 y 5.000 personas. Nos saltamos a poblaciones que tienen entre 500 mil y un millón, que son de 6 pueblos: Mapuche, Maya Q'eqchi', Kaqchikel, Mam, Mixteco y Otomí. Finalmente, hay 5 pueblos privilegiados que traspasan el millón de personas. En orden numérico descendente, se trata de los pueblos Quechua, Nahua, Aymara, Maya Yucateco y Ki'che'. Privilegiados en cuanto tienen, sin lugar a dudas, una potencial fuerza política pero no necesariamente una fortaleza lingüística. Es muy llamativo que en pueblos millonarios las lenguas también desaparecen, y con mucha rapidez.

Gráfico 2. Pueblos indígenas según rango de población



Fuente: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009*, en DVD.

El Atlas considera 11 áreas geoculturales, grandes espacios geográficos en los cuales se han desarrollado culturas y lenguas relacionadas entre sí por los condicionamientos físicos e históricos a los que se han debido someter o adaptar. Los límites de estas áreas están lejos de ser fijos y precisos, son más bien difusos y porosos. Hay traslapes entre unas y otras áreas, hay también pueblos cuyas lenguas o culturas no siempre se ajustan estrictamente al prototipo del área geográfica en la que aparecen. Pero el área misma, como espacio geográfico y cultural que propicia el contacto entre ciertos pueblos y no con otros (andinos y amazónicos o de tierras altas y tierras bajas, habitantes de ríos frente a pueblos de llanura o montaña, pescadores frente a campesinos), es reconocible como una especie de gravitación que facilita la difusión de rasgos culturales entre pueblos diversos y, al final, propicia la experiencia de una historia compartida.



Mapa 4. Áreas geoculturales del Atlas

Fuente: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009*, en DVD.

Independientemente de lo anterior, la delimitación geocultural (Mapa 4) no es unívoca, ya que se sobrepone también una definición legal de los estados involucrados según sus propias concepciones geopolíticas y según las demarcaciones administrativas. En Perú, Colombia, Brasil y Venezuela, por ejemplo, existen sendos departamentos o estados llamados Amazonas o Amazonia. Sin embargo, en Venezuela el estado Amazonia y otros estados vecinos son considerados como orinoquenses, como se detalla en el capítulo correspondiente. Un caso parecido se da en el área geocultural Chaco, que en la concepción del Atlas comprende a todo el país de Paraguay y los pueblos allí asentados, aunque en rigor se distinguen la región Chaco de la región oriental (subtropical) separadas por el río Paraguay que cruza el Paraguay de norte a sur.

En otro caso, pueblos actualmente asentados en los Andes colombianos y venezolanos son tratados en El Caribe continental por ser ésta su área de origen y por estar más relacionados con pueblos de esa área que con los andinos. Si bien El Caribe se extiende desde Guyana Francesa hasta Belice, en este Atlas el área caribeña ha sido delimitado a tres países, incorporando al área Baja Centroamérica los pueblos indígenas caribeños de Costa Rica, Nicaragua, Honduras y Guatemala y al área Mesoamérica los pueblos de Belice.

La idea de organizar el Atlas en áreas geoculturales busca restituir el contexto que ha dado origen y que ha modelado la historia de los pueblos nativos de América Latina. Más fácil es organizar la información por país, pero de esa forma perderíamos la perspectiva que permite comprender la dinámica de los pueblos y sus lenguas en los respectivos contextos geoculturales. Además, de esta forma buscamos liberar nuestra visión de estrechos corsés creados por los Estados Nacionales que han subordinado a sus proyectos nacionales la comprensión de sus pueblos indígenas.

¿En qué áreas geoculturales encontramos a los pueblos? El Cuadro 4 nos da la respuesta.

Área geocultural	Número de pueblos
Amazonía	247
Mesoamérica	61
Orinoquía	34
Chaco ampliado	25
Andes	24
Baja Centroamérica	23
Oasisamérica	18
Caribe continental	16
Patagonia	8
Llanura Costera	5
Isla de Pascua	1
Otras áreas geoculturales (Noreste, Centro, Sudeste de Brasil, Oriente de Bolivia)	59

Cuadro 4. Pueblos indígenas por áreas neoculturales

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al primer lugar de Amazonía, ya hemos visto que en Brasil encontramos la mayor diversidad de pueblos. El área de Amazonía es también la de mayor extensión geográfica. Le sigue en profusión de pueblos el área Mesoamérica, luego Orinoquía, aunque en extensión geográfica sea menor a Andes o Chaco ampliado.

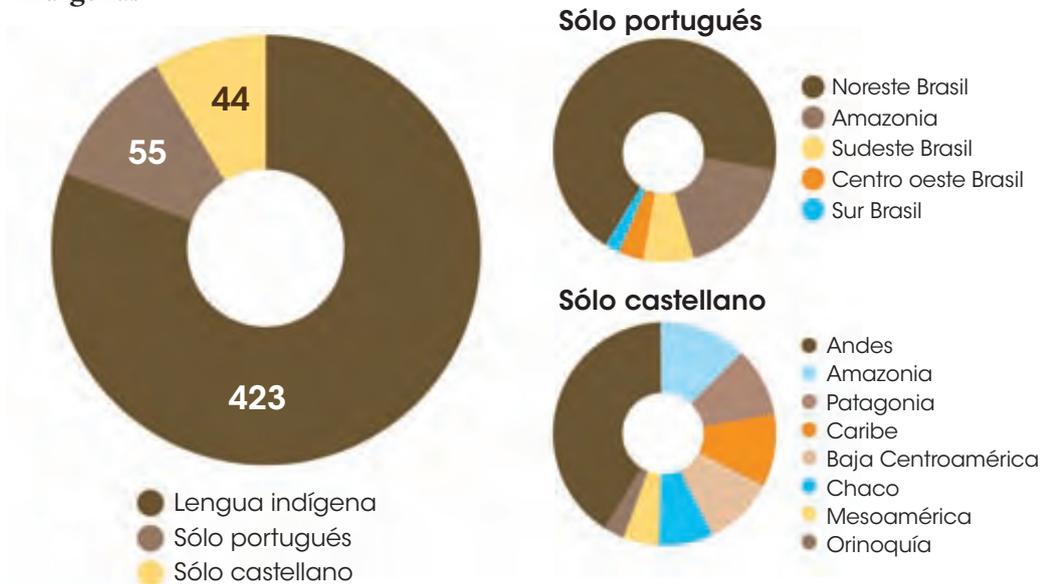
Pasamos ahora al segundo tema, lenguas. En el Atlas recurrimos a la noción de *lengua indígena* a sabiendas de que nos movemos en terreno de arenas movedizas: hasta el día de hoy se discute dónde empieza y termina una lengua para poder establecer cuántas hay. ¿Es una mera cuestión lingüística o es un criterio político establecer

quiénes, cuántos, dónde, cuándo, para qué hablan qué? A esto se añade la discusión sobre las mínimas condiciones necesarias para hablar de la existencia de una lengua: ¿Bastan palabras (semihablantes del Caribe venezolano) o se requieren textos para decir que la lengua vive? ¿Es suficiente el recuerdo y poder entender una lengua (los “recordantes” del quechua en el norte de Chile) o es necesaria la creación y producción para decir que “hay” o se “usa” ese idioma? ¿Emplear textos memorizados en ciertas situaciones y por ciertos hablantes con fines rituales basta como función de la lengua para que ésta exista? ¿Existe una cifra de hablantes debajo de la cual, aunque se hable la lengua (y ésta sea vital), es válido decir que está a punto de desaparecer? Ya que se trata de lenguas minorizadas y orales, ¿hay una condición mínima para establecer la existencia de una lengua? Todas estas preguntas nos permiten entender que también en el tema de lenguas indígenas hay mucha dinamicidad y cambio, por decir lo menos, y que establecer un número fijo de lenguas indígenas en Latinoamérica es una ilusión, dadas las diversas perspectivas e ideologías que determinan tal definición.

El Atlas presenta una aproximación a la diversidad lingüística de lenguas minorizadas que justamente se caracterizan por su escasa atención y registro por parte de los gobiernos y sus herramientas censales. Pensamos que estamos dando un marco de referencia, por así decirlo, que debería convocar además a los hablantes para superar el conocimiento ambiguo que tenemos, propiciado básicamente por los lingüistas mas no por los propios concernidos.

Encontramos, como se visualiza en el Gráfico 3, 423 pueblos que dan cuenta de su lengua, 44 que solamente utilizan castellano, y 55 solamente portugués.

Gráfico 3. Mantenimiento y desplazamiento de las lenguas de los pueblos indígenas



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los pueblos castellanohablantes sin lengua indígena, la mayor parte está concentrada en el área geocultural Andes. Esto es muy significativo y tiene que ver con el muy temprano contacto con los colonizadores y una muy prolongada relación con los Estados en esta área. Este temprano desplazamiento de las lenguas indígenas por el castellano se registra en los Andes Norte, concretamente en Colombia. Otro fenómeno que vale la pena remarcar es que la pérdida de lenguas se da en un área donde al mismo tiempo se encuentran los dos pueblos millonarios, quechuas y aymara. En realidad, el quechua ha tenido y sigue teniendo un comportamiento bastante similar al castellano

Los pueblos transfronterizos resultan emblemáticos a la hora de tomar conciencia de cómo la historia ha establecido unas fronteras que son artificiales o no reconocidas por esos pueblos. La Educación Intercultural Bilingüe se ve en el desafío de encarar programas que no sean solamente los referidos a su territorio nacional sino que abarquen más bien una perspectiva supranacional.

en cuanto a desplazamiento de lenguas. Es decir, muchos pueblos se han quechuizado, es un proceso que se observa hasta la actualidad. Por otro lado, el paso al castellano tiene que ver también con una realidad en los Andes Sur, especialmente en Argentina, donde hay un proceso de etnogénesis en el cual pueblos que tienen memoria de su existencia re-

cuperan esa voz, la expresan y se identifican como pueblos aunque ya hayan perdido su lengua. Entonces tenemos el surgimiento de pueblos indígenas que hablan castellano. Los pueblos indígenas portugués hablantes evidentemente se concentran en el Brasil. Quiero resaltar aquí el hecho de que la mayoría de estos pueblos que perdieron su lengua ancestral se ubican en el noreste de Brasil: todos los pueblos del noreste de Brasil son monolingües portugués, otra vez explicable por el inicial y persistente contacto desde los tiempos de la conquista con los colonizadores.

Veamos ahora el aspecto de las familias lingüísticas. Latinoamérica se caracteriza no tanto por la diversidad de lenguas –tenemos otros continentes, como Oceanía, donde se supera el millar de lenguas– sino porque no hay otro continente que tenga tal profusión de familias lingüísticas. Esto es quizás un enigma, es la riqueza única de Latinoamérica, su cantidad de familias lingüísticas. *Familias lingüísticas* es una analogía para entender que hay lenguas emparentadas y que entonces pertenecen a una familia y ese parentesco se establece por tipología, por ciertas categorías lingüísticas que se van comprobando, donde tampoco hay mucha claridad y siempre hay imprecisiones y revisiones. Cuando una lengua pasa a ser parte de otra familia, a la lengua no le sucedió nada, le sucedió al investigador que se dio cuenta de que no sabía algo, entonces esto también es dinámico.

Como se puede apreciar en el Cuadro 5, se lleva la medalla aquí la familia Arawak con 41 lenguas, expandidas en 11 países; le sigue la familia Tupi-Guaraní en 8 países, y la familia Caribe en 6 países y 34 lenguas.

Cuadro 5. Familias lingüísticas y sus lenguas

Familia lingüística	Número de familias	Número de lenguas	Países que comparten la familia
Arawak	1	41	11
Tupi-guaraní	1	38	8
Caribe	1	34	6
Maya	1	30	4
Tukano	1	23	5
Pano	1	21	3
Otomangue	1	18	6
Chibcha	1	18	6
Jé	1	15	1
Yuto-Nahua	1	11	2
Mondé	1	8	1
Guahibo	1	7	2
Tupari	1	6	1
Enlhet-Enenlhet	1	6	1
Guaycurú	1	6	3
Mixe-Zoque	1	6	1
Jívaro	1	5	2
Takana	1	5	2
Barbacoa	1	4	2
Sáliba	1	4	2
Ocaña	1	4	1
Misumalpa	1	4	1
Familias con 3 lenguas	8	24	1 - 3
Familias con 2 lenguas	13	26	1 - 3
Familias con 1 lengua	27	27	1 - 6
Lenguas independientes	29	29	1 - 2
Total	99 familias	420 lenguas	

Fuente: I. Sichra en *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, 2009*, Cap. I.

Brasil tiene muchas familias lingüísticas, aquí mencionamos la familia Jé con 15 lenguas y la Tupari, también la Mondé. Finalmente llegamos a familias que constan de una sola lengua. Añadimos a eso las lenguas independientes, también llamadas aisladas, que son aquellas no clasificables como miembros de una familia y de las que desconocemos su parentesco. Dice Francisco Queixalós que no es sorprendente la gran cantidad de lenguas no clasificadas; estas lenguas independientes o aisladas son sobrevivientes de familias de lenguas aniquiladas. Se sabe por fuentes históricas, por ejemplo, que la familia Arawak constaba de 65 lenguas pero que hoy tiene 41; que la familia Caribe, con 43 lenguas, fue reducida a 36; y que la familia Takana pasó de 37 lenguas a 5 actualmente. Por esta razón también se sostiene que 10.000 hablan-

tes de una lengua son mejor que 5.000, una lengua con más de 10.000 hablantes goza de relativa mejor salud que una lengua con 5.000 hablantes. Es este el peligro que está con mucha fuerza mostrándose en los censos.

Hemos reconocido a 21 lenguas en grave peligro, la mitad de éstas, 10, son justamente independientes o aisladas. El registro en el Atlas de las lenguas en peligro no se puede basar, evidentemente, en el censo. Hemos recogido, para el tema de lenguas, información complementaria de académicos, de hablantes, de instituciones que registran la existencia de lenguas con herramientas locales, de otra forma es imposible llegar a este grado de exactitud.

En el Mapa 5, hecho por Francisco Queixalós, vemos la ubicación de los pueblos con lenguas no clasificadas o independientes en la región amazónica.

Mapa 5. Lenguas independientes en el área Amazónica



Fuente: F. Queixalós, en *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, 2009, Cap.V.

Cada número corresponde a un nombre de lengua identificado en el texto del Atlas.

El mapa muestra la concentración de estas lenguas vulnerables en ciertas regiones y nos indica dónde es más necesario implementar acciones para evitar la pérdida de las mismas. Se observa la alta concentración de lenguas independientes en Bolivia, lo que expresa que es una zona de poca influencia de la cultura occidental, bastante tardíamente “descubierta” por el Estado boliviano y por otros Estados. Situación que está en

absoluto y rápido cambio por el ingreso de las transnacionales, de las petroleras y de la explotación de los recursos naturales que en estos últimos años ha hecho estragos.

Respecto al mantenimiento de las lenguas de los 108 pueblos transfronterizos, 103 pueblos conservan la lengua, 4 pueblos dejaron de usar su lengua (Atacama, Kolla, Cacaopera, Diaguaita), y 1 pueblo utiliza su lengua solamente en un país (Lenca en Honduras, no en El Salvador).

Pasamos finalmente a rozar el tercer tema, los censos. Se nos puede objetar recurrir a los censos a pesar de ser generalmente cuestionados, a que en muchos países son de plano rechazados por las organizaciones indígenas (“mienten los censos”) y a sabiendas de que muestran información sesgada, incompleta, desactualizada y, además, organizada con categorías debatibles en la mayoría de los casos. Sin embargo, brindar un panorama latinoamericano requiere tener un punto de comparación accesible y reconstruible entre los países. El acceso público en línea a las bases de datos censales de casi todos los países latinoamericanos (REDATAM) permite siquiera imaginar la magnitud de la

diversidad y presencia de pueblos y lenguas indígenas en la región, aún cuando – sorpresa para quienes se aventuran a la búsqueda de lo “oficialmente” reconocido y sancionado– esa información difiera de lo que se difunde también oficialmente por otros medios en los mismos países.

Valga la oportunidad para detenernos en la con-

fiabilidad de nuestro “punto de comparación” (Cuadro 6). Una mirada a las categorías utilizadas en los censos y a los grupos poblacionales a los que se dirigen las preguntas para registrar a la población indígena exige cautela a la hora de generalizar y comparar cifras debido a la variedad de opciones.

La mayor parte de los pueblos castellanohablantes sin lengua indígena está concentrada en el área geocultural Andes. Esto es muy significativo y tiene que ver con el muy temprano contacto con los colonizadores y una muy prolongada relación con los Estados en esta área.

Cuadro 6. Variedad de criterios censales para el relevamiento de población indígena en América Latina

Sectores de la población	1 Auto-identificación con un pueblo indígena u originario, una etnia, una etnia indígena, un grupo étnico, un grupo poblacional	2 Auto-reconocimiento racial (color o ascendencia o raza indígena), cultura indígena, etnia amerindia	3 Lengua que habla y entiende, lengua que habla, dialecto que habla	4 Lengua más usada en el hogar	5 Primera lengua, idioma o dialecto materno aprendido en la niñez
4 años o más	Belice		Bolivia		
5 años o más					Perú
15 años o más	Bolivia				
Todas las edades	Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Venezuela	Brasil, Costa Rica, Ecuador, Guyana, Uruguay	Ecuador, México, Paraguay, Venezuela		Bolivia
Hogares				Surinam	
Proyección a partir de muestra de hogares		Argentina	Argentina (sólo registro genérico de "lengua indígena")	Argentina (sólo registro genérico de "lengua indígena")	Argentina (sólo registro genérico de "lengua indígena")

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, en los censos se registra la población indígena a través de diversos criterios (no necesariamente excluyentes) referidos a lo étnico, lo racial, lo cultural y lo lingüístico. El criterio étnico incluido en las preguntas de los censos en

la mayoría de los países se traduce en diversas formulaciones, como se puede ver en el encabezamiento de la columna 1. Las respuestas, al menos en la concepción de los censos, surgen de un ejercicio de autoatribución de identidad colectiva que le es sugerida a la persona censada (las preguntas contienen “se considera”, “considera ser”, “cree ser”, “cree pertenecer”, “pertenece”, “es”, “se considera descendiente de”) y que luego es calificada con una lista de opciones de pueblos previamente establecida. Se recoge de esta manera un sentimiento de pertenencia a una comunidad con características culturales, sociales, religiosas, territoriales, históricas que la distinguen de otras y que se entiende como un acto de afirmación de conciencia étnica.

Algunos países incluyen el criterio racial o cultural (columna 2) por el cual se averigua genéricamente si el encuestado es indígena o amerindio por oposición a blanco, amarillo, mestizo, afrodescendiente u otro. Una variación más sofisticada es indagar por la *ascendencia*, concepto que remite a la herencia genética de las personas y que involucra tanto lo biológico como lo cultural en tanto rasgo heredado de los antepasados. Tres países, Brasil, Guyana y Uruguay, clasifican a la población indígena únicamente de esta manera –aunque ya no le corresponda al censador atribuirle a la persona censada una de las identidades por cualquier rasgo sobresaliente o color de piel (hetero-atribución)–.

La categoría *lengua* solamente es incorporada en algunos países y se presenta desdoblada en las subcategorías “lengua hablada”, “lengua predominante en el hogar” y “primera lengua”. En cuatro países se complementan las categorías de autoidentificación y autoreconocimiento con la de lengua (Argentina, Bolivia, Ecuador y Paraguay). Sin embargo, en Argentina no se especifica de qué lengua indígena se trata. En Surinam y México, ser contabilizado como indígena depende de la lengua que se habla, y en Perú de la

lengua adquirida en la primera infancia. Huelga subrayar la importancia de la información sobre dominio, uso y adquisición de lenguas a nivel nacional que los censos deberían proveer para la formulación de políticas públicas en tiempos de reconoci-

Se sabe por fuentes históricas, por ejemplo, que la familia Arawak constaba de 65 lenguas pero que hoy tiene 41; que la familia Caribe, con 43 lenguas, fue reducida a 36; y que la familia Takana pasó de 37 lenguas a 5 actualmente.

miento jurídico y constitucional de la diversidad cultural de los estados latinoamericanos. Variables como la vitalidad de las lenguas indígenas, la transmisión intergeneracional, el bilingüismo y monolingüismo serían conocidas a escala nacional y no dependerían de los escasos especialistas conocedores de la situación a nivel local y cuya información por lo general no es difundida.

Guyana Francesa no está incluida en el cuadro porque en su censo (aplicado también en Francia) se indaga solamente por la *nacionalidad* de los encuestados.

Sin intención de revisar en este lugar otros ángulos problemáticos de los censos como fuente de información, nos hemos detenido aquí en aspectos que hacen a la *concepción* de estas herramientas cuantitativas en los 21 países de América Latina por-

que creemos que se debe explotar un nivel adicional de información: la ideología estatal frente a “su” población indígena.

Los censos nacionales son la tarjeta de presentación de un país y reflejan el lugar que ocupan los indígenas en la representación de los Estados. ¿Le interesa a los Estados reconocer el protagonismo indígena, maximizar su número y mostrar la riqueza de la diversidad étnica enmarcada en la noción de autodeterminación de los pueblos, con las implicancias políticas que eso conlleva? ¿O les conviene, desde una postura de relevamiento de la cara “nativa” del país, o lo que queda de ella, reducir a un valor mínimo las cifras que se contabilizan recurriendo únicamente a elementos culturales como la lengua hablada o la lengua adquirida a nivel de individuos o, peor aún, a la raza? Consideramos que a través de los censos, desde su concepción hasta su ejecución y obviamente también en la divulgación y accesibilidad de resultados, se puede entender el espacio que se asigna a los indígenas en un país, ya sea en tanto población o en tanto pueblos.

No basta sentir el “malestar estadístico” y rechazar los censos. Es tiempo de actuar aportando, desde los distintos sectores e instituciones en los que se inserta el lector, para detectar los literales vacíos y las equivocaciones de estas herramientas de registro, llamar la atención y poner a disposición sus conocimientos y experiencia para mejorar tanto la concepción como la realización y difusión de resultados de los censos nacionales. Las organizaciones indígenas que presentan cifras alternativas como expresión de su oposición o rechazo a los resultados de los censos no explicitan por lo general las fuentes ni modos de recolección de su información. Quizás tenga más sentido ahora promover la aplicación de herramientas censales a nivel nacional de tal manera que ya no sea posible negar la abrumadora diversidad, existencia, participación, actuación y reivindicación indígena.

Al cierre de esta exposición queremos destacar algunos tipos de situaciones sociolingüísticas que se evidencian en el Atlas:

- La lengua no identifica necesariamente al pueblo. Una lengua es hablada por varios pueblos, por ejemplo, la lengua nahua en México, la lengua nam rik en Colombia.
- Variedades de una misma lengua son habladas por pueblos con identidad diferenciada, como Guaymi y Ngöbere en Costa Rica.
- Hay pueblos que hablan una lengua indígena que no es su lengua ancestral, por ejemplo, pueblos quechuizados en Argentina o guaranizados en Paraguay.
- Hay pueblos transfronterizos que mantienen su lengua a un lado de la frontera mas no al otro, como es el caso del Pueblo Lenca en Honduras y El Salvador.
- El multilingüismo no es la excepción en muchos pueblos en Paraguay, Belice, en el área Amazonía y Orinoquía.
- Un quinto de los pueblos indígenas en América Latina ha adoptado el castellano o el portugués como únicas lenguas.

Como se puede ver, ¡hay mucho por delante! Recién estamos descubriendo la diversidad de lenguas y culturas indígenas, no tenemos tiempo que perder en la tarea de reconocer y divulgar la Latinoamérica indígena. Los temas de las poblaciones in-

dígenas urbanas, los pueblos en aislamiento voluntario, las migraciones temporales o laborales a países de otros continentes, las políticas lingüísticas y de Educación Intercultural Bilingüe aún no están suficientemente registrados y presentados para conocimiento general. ¡Recién estamos empezando!

Notas

1 - Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad.

2 - La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, Censo 2001) consideró 31 pueblos indígenas en Argentina y reconoció la existencia de otros 16 pueblos, con muy pocos casos relevados, que fueron agrupados en la categoría *Otros*.

Ingre Sichra

Sociolingüista austríaca con doctorado en la Universidad de Viena sobre la vitalidad del quechua en dos provincias en Cochabamba, Bolivia. Desde 1986 dirigió en la organización no gubernamental CENDA (Bolivia) el área de educación. Entre 1996 y 2007 fue asesora de PROEIB Andes, en donde también coordinó dos maestrías, además de ser docente del área de lenguaje y estar a cargo de la línea de investigación “Interculturalidad y bilingüismo en áreas urbanas”. Ha dado cursos de capacitación docente para ministerios de Educación y organizaciones indígenas en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Venezuela.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO ESCOLAR DE EIB. LA EXPERIENCIA P'URHEPECHA: INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN COLABORATIVA ENTRE ESCUELAS E INVESTIGADORES¹

Rainer Enrique Hamel

Universidad Autónoma Metropolitana, México

1. En busca de las iniciativas de autogestión en la educación indígena

Cuando Eréndira, Iván y Juliana salen como todos los días de sus casas, se superponen al intenso frío y a la neblina de las mañanas invernales en una de las regiones más altas de la meseta p'urhepecha michoacana. Marchan hacia la escuela, donde los espera una jornada escolar que seguramente pintará menos hostil y traumática que la de muchos otros niños indígenas mexicanos que se tendrán que enfrentar a la “castellanización”, es decir, a la imposición del español y a la discriminación de su lengua propia.

En las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, en cambio, el p'urhepecha es la lengua legítima y normal de casi todas las interacciones escolares entre alumnos, maestros y padres de familia. No tienen que pedir permiso para entrar, como en tantas otras escuelas, y nadie discrimina a los niños porque utilizan, con mucha alegría y naturalidad, su lengua materna durante las clases y el recreo. Aprenden matemáticas, a leer y escribir y la mayor parte de las materias en p'urhepecha, en un ambiente de respeto y cariño que caracteriza a esta cultura indígena. El español se introduce a través de un programa específico como segunda lengua (L2), y los alumnos transfieren rápidamente las competencias adquiridas en su propia lengua al español.

Conocimos las escuelas p'urhepechas en 1998, cuando en un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)² recorrimos varios estados de México, en particular Oaxaca,

Veracruz y Michoacán, para encontrar comunidades y escuelas donde realizar un nuevo programa de investigación. Frente a una realidad generalizada de escuelas indígenas que “castellanizaban”, con resultados escolares casi siempre desastrosos, nosotros buscábamos algo diferente: escuelas exitosas en algún aspecto de la educación indígena, que idealmente hubieran desarrollado un proyecto escolar propio y que ofrecieran un programa adecuado para las necesidades y aspiraciones de los alumnos indígenas y sus comunidades.

Como estrategia de investigación e intervención en el proceso educativo esta idea venía de una larga experiencia de investigación y trabajo en escuelas indígenas. En proyectos anteriores que se iniciaron a finales de los años 70 habíamos visto una y otra vez que las propuestas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, y sobre todo su deficiente implementación, junto con la burocratización y otros vicios del sistema educativo, casi siempre llevaban a resultados poco satisfactorios (Hamel 1983, 1988) desde un punto de vista educativo (rendimiento, calidad), lingüístico (los alumnos perdían muchas veces su lengua indígena, pero no aprendían bien el español) y antropológico-político (las escuelas contribuían a la subordinación, asimilación y disolución de las comunidades indígenas). Desafortunadamente, esos resultados deficientes se repiten hasta la fecha, como lo demuestran evaluaciones recientes (INEE 2007) donde el sistema de la Dirección General de Estudios Indígenas (DGEI) queda incluso por debajo de las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), sin duda porque el CONAFE maneja su currículo propio y cuenta con jóvenes quizás no muy bien formados, pero con gran entusiasmo y ganas de trabajar.

La propia experiencia y otras investigaciones educativas nos habían mostrado que en sistemas tan complejos y multifactoriales como las escuelas en sus contextos comunales y regionales, era casi imposible aislar factores específicos y demostrar su efecto específico sobre el éxito o fracaso de los procesos educativos. Una mejor estrategia sería buscar escuelas “exitosas” y estudiar a qué se debían sus buenos resultados. Habíamos visto, además, que más allá de otros elementos, la iniciativa de un profesorado como desarrollo colectivo de un proyecto escolar propio, que tomara el destino de la educación en sus propias manos y le diera identidad específica a los actores de una escuela, era un requisito casi ineludible para el éxito de un plantel, la mejora de la enseñanza y el bienestar psíquico y social de sus miembros.

Después de conocer una serie de experiencias escolares muy interesantes en Oaxaca, Veracruz y Michoacán, llegamos finalmente a las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, en la meseta p’urhepecha. Cuando nos asomamos a las aulas y empezamos a conversar con los maestros y maestras, de inmediato nos entusiasmos y nos dimos cuenta que estábamos frente a un caso excepcional. Aquí los fundadores del proyecto escolar habían formado un equipo, analizaron la situación y tomaron decisiones correctas para luego ponerlas en práctica. No esperaron que algún día, desde arriba, desde algún lugar remoto del sistema de educación indígena, les llegaran las soluciones perfectas, las que seguramente estarían esperando hasta el día de hoy. En cambio, tomaron las cosas en sus manos y arrancaron su proyecto propio, con escasos recursos y poca experiencia al comienzo. Pero se hace el camino al andar y todo esto nos impresionó a los visitantes.

Con enorme generosidad, los maestros y autoridades nos invitaron a quedarnos, a

conocer y estudiar su proyecto y a ayudar a mejorarlo. Habían comenzado en 1995, tres años antes de nuestra visita, y ya habían superado muchas de las dificultades de arranque, pero faltaba todavía mucho por hacer.

Evaluando todas las ventajas y desventajas de nuestro recorrido por varios estados, decidimos finalmente realizar un estudio comparativo entre unas escuelas hñähñús en el Valle del Mezquital, Hidalgo, donde habíamos trabajado ya durante varios años, y varias escuelas p'urhepechas en Michoacán, entre ellas a las que ya hemos hecho referencia de San Isidro. En las escuelas hidalguenses se observaba ya un desplazamiento muy significativo de la lengua indígena entre los alumnos, quienes según sus maestros ya casi no hablaban hñähñú. En contraste, las escuelas michoacanas se caracterizaban por la alta vitalidad del p'urhepecha en todas las actividades en las comunidades y por que los alumnos eran prácticamente monolingües cuando llegaban a la escuela.

En este texto nos proponemos relatar la experiencia de más de siete años de investigación, colaboración, formación y cambio en el quehacer educativo de estas escuelas, que desarrollamos entre el conjunto de los maestros y maestras y un equipo externo de pedagogos, lingüistas y antropólogos que nos hemos organizado en el Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” CIEIB³. Nos referiremos a las etapas recorridas por el programa y sus proyectos y nos centraremos en esbozar el trabajo de desarrollo curricular que realizamos conjuntamente. No podemos detallar aquí otros resultados, como la evaluación mediante pruebas, la etnografía escolar, el desarrollo de un Programa de Español L2 y la elaboración de módulos didácticos. Tampoco podemos relatar el intenso programa de formación que comprende la realización de talleres intensos (los talleres-aula) en las escuelas para la formación de los maestros y maestras en servicio, como también la formación de maestros indígenas a nivel de maestría y la realización de las investigaciones de tesis correspondientes como parte del proyecto colaborativo.

2. El Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” CIEIB

2.1 Primera etapa 1999-2001: estudio comparativo Michoacán-Hidalgo

En una primera etapa nos dedicamos a estudiar el funcionamiento de las cinco escuelas seleccionadas, dos en Hidalgo y tres en Michoacán, para conocer sus aciertos, problemas y dinámicas⁴. Este estudio, que integró enfoques cuantitativos y cualitativos, tenía la función de sistematizar el currículo específico de las escuelas, hacer explícito su funcionamiento y relacionar los resultados de nuestra investigación con los parámetros teóricos y conceptuales del debate nacional e internacional sobre la educación bilingüe. Las concepciones de los mismos docentes sobre su quehacer pedagógico, como también su participación desde el inicio en la investigación, constituyeron pilares fundamentales de nuestro procedimiento científico.

En las escuelas del proyecto escolar p'urhepecha desarrollamos un intenso trabajo de campo durante un año escolar completo, que abarcó el estudio de las comunidades y su realidad sociolingüística y cultural. Sobre todo la observación de clase nos permitió conocer el proceso bastante novedoso de enseñar el conjunto de asignaturas en la lengua indígena, y así llegar a esbozar una etnografía escolar⁵. Veíamos que

los niños y las niñas p'urhepechas aprendían con mucha alegría y participación, en un ambiente donde la cultura y lengua p'urhepechas tenían legitimidad y un claro predominio como herramienta fundamental de enseñanza. La alfabetización, la enseñanza de los contenidos programáticos y el desarrollo de las competencias funcionaban mejor que en muchas otras escuelas. Sin embargo, había que mejorar la metodología de enseñanza en todas las materias y desarrollar un programa específico para el español como segunda lengua. Como en muchas escuelas indígenas del país (Hamel, 1988), los maestros usaban las dos lenguas intermitentemente, traducían de una lengua a la otra y no desarrollaban realmente una enseñanza del español de manera sistemática (Hamel e Ibáñez, 2000).

Una de las principales actividades del proyecto en las dos zonas consistió en la elaboración, aplicación y evaluación de una batería de 20 pruebas. Se aplicó un total de 3.426 pruebas en las tres lenguas (español, hñähñú y p'urhepecha) hasta septiembre de 2001. En Michoacán se volvieron posteriormente a aplicar las pruebas de redacción de una nar-

El aprendizaje se ubica en el centro del quehacer escolar, y no la enseñanza misma, que debe estimular y promover el aprendizaje. Así, los maestros y maestras asumen el papel de facilitadores del proceso de aprendizaje.

rativa (EEE, EEP), que habían mostrado tener la mayor confiabilidad (de 0.85 a 0.95 en la escala Alfa de Cronbach), y se diseñaron nuevas pruebas para evaluar las competencias y los conocimientos en las dos lenguas (CCLE, CCLP). Las pruebas se aplicaron en

2004, 2005 y 2007 al terminar cada año escolar. Hoy el proyecto cuenta con una base de datos de más de 8.000 pruebas individuales de redacción.

Nos limitaremos aquí a resaltar un resultado sumamente llamativo del análisis cuantitativo y cualitativo de las pruebas que no podemos desarrollar en este texto⁶. La comparación del aprendizaje y desarrollo de las dos lenguas entre las cinco escuelas nos mostró de manera contundente que en las escuelas del proyecto escolar los alumnos llegan a un dominio significativamente más alto en la lectura y la escritura de ambas lenguas que lo que logran los alumnos en escuelas castellanizadoras. Una vez que estas habilidades se desarrollan en la lengua materna, los alumnos son capaces de transferirlas con éxito a la segunda lengua.

Algo similar sucedía en las escuelas hñähñús en Hidalgo. Como ahí la lengua “más fuerte” de los alumnos ya era el español, los profesores alfabetizaban y enseñaban el currículo de primaria en esa lengua con bastante éxito. Lo sorprendente fue el resultado de la aplicación de las pruebas en la lengua indígena. Aunque el hñähñú escrito casi no se practicaba y la mayoría de los alumnos tenía un dominio oral precario de su lengua ancestral, llegaron a resultados muy satisfactorios en la redacción en la lengua indígena, seguramente porque habían pasado por una alfabetización exitosa en su lengua más fuerte. Se reveló como un resultado científico sumamente original, tanto en México como a nivel internacional, que el aprendizaje de habilidades cognitivamente exigentes como la alfabetización en su L1 puede producir una transferencia exitosa de estas mismas habilidades en la L2, la lengua más débil.

2.2 Segunda etapa 2003-2005: ensayo y puesta en práctica de los fundamentos de un currículo EIB

En septiembre de 2003 regresamos a trabajar con dos escuelas, y desde entonces hemos pasado del estudio y la observación participante a formular, junto con los maestros y las maestras, un proyecto de acción e intervención basado en una colaboración sumamente particular y a la vez intensa.

Nos propusimos intervenir en tres campos fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas indígenas seleccionadas: en los métodos de enseñanza en general (pedagogía, didáctica); en el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena; y en la enseñanza del español como segunda lengua, este último como tema central del proyecto en su segunda etapa.

El objetivo principal del proyecto era desarrollar un modelo curricular y una metodología de enseñanza del español como L2 que sean susceptibles a una aplicación en el conjunto de las escuelas indígenas de México que presentan una situación sociolingüística similar (monolingüismo o bilingüismo incipiente en lengua indígena de los alumnos al ingresar a la escuela) y que enseñan con un currículo basado en la lengua indígena. Dado que en los principales países con población indígena masiva y programas de Educación Intercultural Bilingüe (Bolivia, Guatemala, Ecuador, Perú) se observan problemas parecidos a los que identificamos en las escuelas p'urhepechas, la propuesta elaborada podría ser útil también en esos países. El proyecto se desarrollaría en estrecha colaboración con especialistas de algunos de los países mencionados.

Como muchos de los componentes del proyecto escolar ya estaban funcionando más o menos satisfactoriamente, y de todos modos el funcionamiento de las escuelas tenía que continuar, decidimos tomar algunas decisiones básicas y arreglar la carga en el camino. Lo más urgente fue establecer un ordenamiento que nos permitiera separar el funcionamiento de las dos lenguas, como primer paso hacia un programa de enseñanza del español. Arrancamos con una propuesta general que, poco a poco, fuimos especificando y enriqueciendo: todos los grados continuaron enseñando la mayor parte de las asignaturas, incluyendo la lecto-escritura y las matemáticas, en lengua indígena durante tres horas al día. Establecimos como elemento nuevo un espacio específico para enseñar durante una hora al día diversos contenidos curriculares en español como L2, basándonos en el principio fundamental de la educación bilingüe moderna de “aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas”. Durante esta hora, toda la clase debía funcionar exclusivamente en español y no debían hacerse traducciones.

Al inicio del año escolar 2003-2004 les propusimos a las dos escuelas desarrollar conjuntamente un currículo específico para el español como L2 y la metodología de enseñanza correspondiente. A partir de septiembre de 2003, todos los maestros establecieron una clase de una hora en español todos los días, donde todos hablaron solamente en español y se excluyeron las traducciones, que afectan muy negativamente la adquisición de una L2. Como enfoque se determinó la enseñanza de la L2 a través de contenidos escolares necesarios y atractivos en contextos comunicativos y significativos, que tiene hoy una aceptación prácticamente universal como el método más apropiado para la enseñanza de una L2 en los más diversos contextos.

Durante la hora de español diaria se puso énfasis en el desarrollo de las habilidades audio-orales para el primer ciclo (1°-2°), en la transferencia de las habilidades de lec-

tura y escritura de L1 a L2 en el segundo ciclo (3°-4°) y la enseñanza de contenidos curriculares selectos en español en el tercer ciclo (5°-6°).

La enseñanza del español como L2 ocupó el lugar principal. Se practicó una formación intensa en la enseñanza de L2 basada en la práctica del aula-taller (ver más adelante). Varios miembros del equipo CIEIB y también los maestros desarrollaron clases modelo en los diferentes grados que luego se analizaron y mejoraron.

Sin embargo, en el transcurso de los talleres nos dimos cuenta que no existía un plan curricular como referente de la práctica docente. Esto se percibía sobre todo porque no había ideas claras de perfiles o estándares que se querían alcanzar en cada grado. Particularmente en las lenguas se notaba la ausencia de una progresión planeada, ya que se usaban los mismos ejercicios, actividades y juegos en diferentes grados. En gran medida los maestros se basaban en libros de texto cuyos contenidos enseñaban en lengua indígena, elaboraban unidades temáticas mensuales propias o improvisaban la enseñanza de las asignaturas.

Como resultado, nuestros talleres –que en el año 2003-2004 se centraban en el español L2– resultaron relativamente exitosos en el micro-nivel de la planeación de clases o unidades semanales y las prácticas pedagógicas correspondientes. Sin embargo, no logramos ubicar estas actividades en el marco de un plan curricular global porque éste no existía de manera explícita. Por esta razón decidimos cambiar los planes de nuestro proyecto e incluir la planificación del currículo en su conjunto, con todas las materias, en nuestro programa de trabajo.

2.3 Tercera etapa 2005-2008: del ajuste al diseño curricular y la elaboración de programas de lenguas EIB

En los años escolares siguientes retomamos el trabajo de planificación curricular de una manera más sistemática. En una primera fase, los profesores desarrollaron una selección sistemática y rigurosa de los contenidos curriculares de todas las asignaturas del Plan y Programas de la Secretaría de Educación Pública (1993), el programa oficial que rige el currículo de todas las primarias. Esta selección se realizó en forma colectiva por grado, con base en la muy rica experiencia de maestras y maestros, quienes estaban impartiendo ese currículo en lengua indígena con sus grupos. Posteriormente, una especialista del proyecto, Aurora Badillo Ochoa, revisó las planeaciones y las completó con la formulación de competencias e indicadores para cada contenido, rubros que Plan y Programas de 1993 no contiene.

Paralelamente, también con base en las experiencias de talleres y observaciones de clase previas, otra especialista del proyecto, Elin Emilsson (UNAM y UPN), elaboró un primer programa de enseñanza del español como L2 para todos los grados. Ambos productos fueron presentados y discutidos en un taller intensivo en agosto de 2006. También se inició la elaboración de un programa anual de p'urhepecha como L1 para todos los grados.

Para organizar la puesta en práctica de los programas se desarrolló un esquema de planificación curricular que toma los programas anuales como punto de partida. Durante el año escolar 2006-2007 los dos programas y los esquemas de planificación curricular se aplicaron en las escuelas del proyecto para probar su funcionamiento, y para mejorarlos y validarlos a través de la práctica en el aula. Observamos que una de las mayores dificultades reside en la integración de las dos lenguas, sus contenidos y habilidades, con

las asignaturas y sus respectivos contenidos y competencias en la perspectiva de un currículo basado en el “desarrollo de las lenguas a través de los contenidos curriculares”, que ya no enseña las lenguas como materias separadas. En el año escolar siguiente (2007-2008) continuamos con el trabajo de desarrollo de los instrumentos que, al escribir estas líneas, todavía no está concluido. En lo que sigue, esbozaremos el trabajo de desarrollo curricular y la elaboración de uno de sus instrumentos.

3. El currículo de Educación Intercultural Bilingüe p’urhepecha y sus programas: ajuste y diseño curricular

El currículo constituye el principal instrumento para implementar el proyecto de educación y enseñanza EIB p’urhepecha esbozado en los capítulos anteriores. Tiene que organizar la acción de los actores –maestros y maestras, alumnos y alumnas– y el uso de los materiales didácticos para alcanzar el desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias de alumnos y alumnas. En este sentido, el aprendizaje se ubica en el centro del quehacer escolar, y no la enseñanza misma, que debe estimular y promover el aprendizaje. Así, los maestros y maestras asumen el papel de facilitadores del proceso de aprendizaje.

3.1 El punto de partida: Plan y Programas de Primaria, currículo EIB de educación indígena y currículo EIB p’urhe

México no cuenta con un currículo propio para la educación indígena primaria, a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos con población indígena. Tampoco existe una propuesta clara para desarrollar el bilingüismo, ni programas que aclaren los usos y funciones de L1 y L2 de acuerdo con las distintas situaciones sociolingüísticas y psicolingüísticas que imperan en las regiones indígenas y en las ciudades con población indígena. Se implementa el currículo general, diseñado para niños no indígenas y formulado exclusivamente en y para su desarrollo en español, junto con el libro de texto nacional y los materiales que existen en las lenguas indígenas.

Esta situación plantea una serie de retos particulares para el sistema mismo y para la labor de los docentes, sobre todo si éstos se proponen alcanzar los objetivos de la EIB e impartir una educación de calidad que sea adecuada para sus alumnos. En los hechos, el sistema le transfiere a los maestros y maestras indígenas la principal responsabilidad de adaptar programas, planes y materiales a las condiciones de sus estudiantes.

Debido a estas circunstancias históricas particulares, el punto de partida del trabajo en las escuelas del proyecto lo constituyeron el Plan y Programas de estudio Para la Educación Básica, Primaria, en su versión de 1993, junto con los libros de texto y demás instrumentos que provee la Secretaría de Educación Pública. Los maestros y maestras se han formado con este currículo, en su mayoría en escuelas normales y en la Universidad Pedagógica Nacional, cuando estas instituciones no contaban todavía con programas adecuados para la formación de maestros indígenas para el desarrollo de la EIB. Conocen los contenidos y los asumen en general, dominan las principales estrategias pedagógicas asociadas a ellos y su experiencia educativa es similar a la de los demás maestros y maestras indígenas del país.

A partir de estos instrumentos y la rica base de experiencia del profesorado, arraigado al mismo tiempo en la cultura y lengua p’urhepecha, se realizaron las adecua-

ciones y creaciones nuevas que pretenden cumplir con el mandato educativo de proporcionarle a sus alumnos una educación apropiada y de calidad, y de abrirle el espacio central que le corresponde a la cultura, la historia, la cosmovisión y la lengua p'urhepecha en el seno de las escuelas indígenas.

Las adecuaciones y transformaciones que se realizaron se ubican, junto con los nuevos instrumentos elaborados, en el marco de la normatividad establecida y corresponden a las modificaciones legales vigentes. En este sentido, el currículo EIB p'urhe atiende, quizás mucho más que las diversas prácticas de castellanización vigentes en la educación indígena del país, a los lineamientos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán.

3.2 Los componentes del currículo EIB p'urhe

El currículo EIB p'urhe elabora actualmente tres programas anuales integrados, que constituyen en su conjunto los instrumentos principales del plan de estudio: el *Programa de Asignaturas*, el *Programa de P'urhepecha como L1* y el *Programa de Español como L2*. Tiene además varios instrumentos de planificación curricular y elabora otros instrumentos pedagógicos de apoyo como los módulos didácticos sobre temas específicos, un programa de alfabetización en p'urhepecha y fichas didácticas.

Los tres instrumentos principales son programas anuales para cada grado y abarcan en su conjunto los contenidos y competencias de la primaria EIB p'urhe. Se integran en el proceso de planificación curricular de cada maestro, basándose en el enfoque del “aprendizaje integrado de contenidos y lenguas” (AICL).

3.2.1 El Programa de Asignaturas

Este programa representa una modificación del Plan y Programas de Estudio de Primaria, que atravesó las diversas etapas descritas en el apartado anterior. En un primer momento se realizaron las planificaciones correspondientes durante un año escolar, junto con la producción de módulos de enseñanza-aprendizaje de temas específicos, y el desarrollo de la enseñanza del español como L2. Este trabajo culminó en la elaboración colectiva de un ajuste curricular del Plan y Programas por parte de todo el cuerpo docente de las escuelas participantes. Durante el año escolar siguiente continuaron las planificaciones, para concluir con un Programa de Asignaturas mucho más elaborado que contiene una selección de contenidos y la introducción de las competencias específicas e indicadores para cada contenido, que el Plan y Programas 1993 no contiene en forma detallada.

En el año escolar 2006–2007 ambos programas se pusieron en práctica y se monitoreó su aplicación. La contribución más significativa consiste en una ampliación del Programa al integrar contenidos de la cultura p'urhepecha y los contenidos y conceptos de la lengua p'urhepecha que cubren no sólo los contenidos propios, sino también la enseñanza del conjunto de contenidos de la educación primaria en lengua indígena. En este sentido, el equipo está elaborando el lenguaje académico p'urhepecha para el conjunto de las asignaturas de la educación primaria intercultural bilingüe. La elaboración curricular converge con los nuevos enfoques de educación primaria que la Secretaría de Educación Básica está elaborando al momento en que se escriben estas líneas.

**Cuadro 1. Programa de Asignaturas
Historia (segunda parte) - Tercer grado**

COMPETENCIAS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	CONCEPTOS Y VOCABULARIO P'URHE	INDICADORES Se observa cuando:
Analizar hechos sociales o históricos. Descubrir formas de participación y opiniones diferentes.	El pasado de la entidad durante: - México prehispánico - Descubrimiento y conquista de México. - La Colonia - El movimiento de Independencia - El primer Imperio - Las primeras décadas de la República - La Reforma ... (continúa)	Uandanskuecha: Tua anapuechari. Mjani anapu enkatsini urapinharhicha inchakuchipka. Enkatsini urapinharhicha juramuchenha. Enka uarhiperata ukurhipka. Enkasî juramujticha ixu anapuechapkia. Uarhiperata 1910. Iasi anapu irekurhiku.	Representa diferentes personajes que participaron en un hecho social o histórico. Señala algunas causas y consecuencias de hechos históricos del país.
Establecer relaciones entre el pasado y el presente de personas y hechos de su familia, comunidad y país.	Testimonios de la historia personal y familiar: documentos (actas de nacimiento, fotografías, etc.), objetos familiares (artículos domésticos, monedas, ropa, juguetes, instrumentos de trabajo, etc.) y testimonios orales de los abuelos y otros familiares.	Tua anapu ambe enga juchari ambe uandanjka: Karaakateecha ka Pi' aakateecha ka tuminu ka anchitakuecha ka tak' usî ka ch' anarakuecha. Sesi kut' urantani ma irekurhiku anapuechani.	Recuerda cuando sucedió un hecho al relacionarlo con otros ocurridos al mismo tiempo. Menciona parentescos cercanos entre miembros de su familia.
Conocer y saber usar adecuadamente los saludos reverenciales.	El pasado de la familia: el árbol genealógico familiar. Los saludos reverenciales de la familia y su similitud el ámbito comunal	- Nandi / nana - Tati / tata - Nanita / nana k'eri Tatita / tata k'eri	Establece semejanzas y diferencias entre su vida y las de sus padres y abuelos cuando tenían su edad (por ejemplo, juegos, transportes, escuelas, etc.). Identifica en fotografías cómo eran las personas, los lugares y los objetos. Saluda en escenificaciones, explica el significado de los saludos.

El Programa de Asignaturas tiene hoy la estructura que se expone en el Cuadro 1. El punto de partida es la columna 2, con los contenidos programáticos que en este ejemplo combinan contenidos del programa general de la asignatura “Historia” con contenidos locales, correspondientes a la cultura p’urhepecha. Se optó por no separar en apartados diferentes, de manera dicotómica, los contenidos de los programas generales, que representan la cultura mexicana y universal, de los contenidos de la cultura indígena propia, de acuerdo con el enfoque intercultural que sustenta este currículo. Ambos tipos de contenidos, que a menudo se integran o se traslapan, ocupan el mismo nivel de jerarquía en el programa y se integran además en la planeación específica de las actividades.

La segunda columna está directamente relacionada con la tercera, de conceptos y vocabulario p’urhe. En ella se plasma el conjunto del vocabulario académico de la educación primaria con sus conceptos subyacentes, lo que refleja el producto de más de diez años de experiencia en la enseñanza en lengua indígena. Representa una innovación muy significativa en el campo de la educación indígena, ya que constituye una elaboración fundamental del lenguaje académico de primaria en una lengua indígena.

La primera y la última columna se relacionan entre sí y con la segunda, ya que contienen las competencias y sus respectivos indicadores de evaluación.

4. El área de Comunicación y Lenguas: L1 y L2

Esta área contiene los dos programas de Lengua, del p’urhepecha como primera lengua (L1) y del español como segunda lengua (L2). Por razones conceptuales y también prácticas, estos programas se han separado del Programa de Asignaturas para poder satisfacer las necesidades de un currículo EIB moderno de acuerdo con las orientaciones actuales a nivel nacional e internacional. El área tiene el objetivo de alcanzar un bilingüismo coordinado óptimo: cuando egresan de la escuela primaria los alumnos deben haber desarrollado una proficiencia en las cuatro habilidades en ambas lenguas, que si bien probablemente no será del mismo nivel en L1 y en L2, les permitirá comunicarse dentro de su comunidad lingüística y en la sociedad nacional en situaciones comunicativas relevantes para su edad. Además, deberán haber desarrollado competencias comunicativas y académicas para poder continuar con éxito sus estudios en la escuela secundaria.

4.1 El repertorio comunicativo bilingüe

Las diferentes lenguas que un sujeto bi o multilingüe domina o aprende no existen de manera aislada como se pensaba durante mucho tiempo; constituyen más bien un *repertorio comunicativo integrado* donde las lenguas se relacionan de múltiples y complejas maneras y pueden cumplir funciones diferenciadas. Se producen, por un lado, interconexiones negativas (*interferencias*) que se reflejan cuando los alumnos usan estructuras de una lengua de manera inapropiada en la otra o tienen dificultades en la L2 porque posee estructuras o gramaticalizaciones de las cuales su L1 carece (el género y los tiempos verbales, determinado vocabulario, etc.). Estas interferencias ocurren sobre todo en la superficie de las lenguas, es decir, en su estructura gramatical, vocabulario y fonología, donde el p’urhepecha y el español difieren radicalmente. Por otro lado, se producen *transferencias*⁷ positivas entre las lenguas. Éstas, que ocurren sobre todo en las áreas de conocimiento más abstractas, fueron llamadas “proficiencia subyacente común (PSC)”

(Cummins 2000) y abarcan aquellas habilidades y conocimientos que son compartidos por las dos lenguas: la capacidad general de leer y escribir, el conocimiento de los tipos de texto, el razonamiento lógico-matemático, la abstracción y la generalización. La transferencia entre las lenguas (o el acceso desde cualquiera de las lenguas a la PSC) constituye uno de los instrumentos más poderosos en la organización eficiente de un currículo bilingüe desde una perspectiva del enriquecimiento lingüístico. El currículo p'urhe procura reducir las interferencias y fomentar al máximo las transferencias positivas.

4.2 La distinción y la interdependencia entre L1 y L2

En el contexto sociolingüístico de las comunidades p'urhechas del proyecto escolar existe una clara diferencia entre el p'urhepecha, que es la lengua materna (L1), y el español, que es la segunda lengua (L2), para casi todos los alumnos. En su gran mayoría, llegan como hablantes monolingües en L1 o bilingües incipientes a la escuela. De esta manera, el p'urhepecha es su lengua más “fuerte”, mientras el español probablemente será su lengua más “débil” durante la educación primaria. Por todas estas razones, el currículo contiene programas diferenciados para L1 y L2.

4.3 Las funciones de las lenguas en el currículo EIB p'urhe

Gráfico 1. La lengua como motor del conocimiento escolar



Las dos lenguas cumplen una doble función en el currículo: son a la vez áreas de aprendizaje e instrumentos transversales de comunicación didáctica que vehiculan y construyen los contenidos y las competencias de las asignaturas. L1 y L2 se distribuyen a través del currículo de manera coordinada de acuerdo con el programa de las lenguas. En principio, todos los contenidos se pueden enseñar a través de cualquiera de las lenguas, aunque existen contenidos de la cultura p'urhepecha que se vehiculan preferentemente en la L1 y otros en la L2. Esta multifuncionalidad ayuda a evitar una separación tajante entre las funciones de las lenguas y una reproducción de una asimetría funcional no deseable: el p'urhepecha para contenidos étnicos, el español para contenidos científicos. En los hechos, la mayor parte de los contenidos científicos se vehicula a través de la lengua indígena.

L1

El p'urhe como lengua materna se encuentra en el centro del currículo EIB y de la cosmovisión indígena (ver Gráfico 1)⁸. Constituye el punto de partida y el principal instrumento para acceder a los conocimientos de la propia cultura y de la cultura nacional y universal. Desarrolla sobre todo la proficiencia común subyacente a los conocimientos y competencias cognitivamente exigentes y descontextualizados como la lectura y escritura, las matemáticas y los procesos de abstracción y generalización.

Cuadro 2 La elaboración del p'urhepecha y el lenguaje académico

Usos establecidos y nuevas funciones para el p'urhepecha L1 Tareas para la sistematización y el equipamiento (Programa de P'urhepecha L1 para la Primaria IB)

1. El programa y sus componentes

- 1.1 Contenidos y prácticas culturales (la cultura material, social, lingüística y cognitiva):
 - 1.1.1 La lengua p'urhepecha en la comunidad, sus usos sociales en situaciones comunicativas claves (interacción familiar, en la calle, la tienda, reuniones, asambleas, ceremonias, etc.).
 - 1.1.2 El p'urhepecha en su uso social y tradicional como base del lenguaje académico.
 - 1.1.3 Estrategias de fortalecimiento del uso social del p'urhepecha.
 - 1.1.4 Recuperación y enseñanza de formas y vocabulario en riesgo de pérdida.
- 1.2 Lenguaje académico (lengua y discurso, LA):
 - Sistematizar y ampliar el LA existente para poder cubrir la enseñanza de todas las asignaturas.
 - 1.2.1 Lengua oral: sistematizar y ampliar las formas de interacción y enseñanza-aprendizaje en el aula.
 - 1.2.2 Lengua escrita: alfabeto, alfabetización (métodos), desarrollo de la lectura y escritura.
 - 1.2.3 Sistematización y ampliación del vocabulario académico (glosarios).
 - 1.2.5 Sistematización y avance en el desarrollo de una norma del p'urhepecha.
 - 1.2.6 Sistematización y ampliación del metalenguaje (términos gramaticales).
 - 1.2.7 Organización de la reflexión sobre el lenguaje (L1, L2, contrastiva).
 - 1.2.8 Traducción.

L2

El español se introduce desde el primer año como lengua de instrucción y como lengua de estudio. Al inicio, se podrán vehicular pocos contenidos curriculares, que tienen que ser dosificados cuidadosamente, ya que el dominio de la L2 es todavía muy

limitado. En la medida que avanzan los conocimientos del español se pueden transmitir conocimientos más complejos y se utilizarán materiales didácticos más variados (periódicos, emisiones de radio y televisión, etc.).

4.4 La adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de L1 y L2

Para que las lenguas puedan cumplir su función como instrumento de instrucción y de otras necesidades comunicativas, requieren de un proceso de desarrollo y equipamiento que debe tomar en cuenta los procesos diferenciados y los ritmos de adquisición.

La adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de L1 y L2 obedecen a procesos diferentes, si bien éstos comparten algunas características. La L1 se adquiere primero y de manera natural en la familia y en la comunidad, donde el p'urhepecha goza de una alta vitalidad lingüística. En la escuela se ampliarán las competencias lingüísticas, comunicativas y textuales de los alumnos al adquirir el lenguaje académico específico de la escuela, incluyendo la extensión de dos habilidades (escuchar, hablar) a cuatro (se suman leer y escribir). Esta combinación de funciones comunicativas amplias en la comunidad y en la escuela les permite desarrollar un repertorio comunicativo y académico relativamente extenso que se ve limitado, sin embargo, por el uso restringido del p'urhepecha escrito en la comunidad. La escuela debe participar en la extensión de la lengua indígena escrita a nuevos espacios en la comunidad y región.

En cambio, el aprendizaje del español está limitado casi exclusivamente a la escuela, ya que prácticamente todas las necesidades comunicativas en la comunidad se satisfacen en la lengua vernácula. Solamente aquellos alumnos y alumnas que hablan español en casa o salen frecuentemente de la comunidad a otras zonas hispanohablantes (migración agrícola junto con sus padres), adquieren un dominio del español oral en sus funciones comunicativas cotidianas con cierta rapidez. Para los demás, el *input* de español no alcanza un umbral suficiente para que ellos puedan adquirirlo como otra lengua materna, lo que en principio sería posible a la edad de ingreso a la escuela. Por esta razón, se mantiene la distinción entre L1 y L2 para todos los seis grados, aunque esta distinción nunca debe ser tajante. La escuela tiene que hacerse cargo de toda la enseñanza del español para una mayoría de alumnos.

Las funciones y los contenidos del p'urhepecha como L1 que se desarrollan en la escuela incluyen los elementos presentados en el Cuadro 2.

La escuela, junto con otros actores p'urhepechas (escritores, profesionistas, investigadores), tiene que crear el lenguaje académico necesario.

En el español, en cambio, el lenguaje académico ya existe. La escuela tiene que enseñarles el conjunto de competencias y contenidos del español L2 a los alumnos, lo que cubre tanto los usos cotidianos como los académicos.

4.5 La naturaleza del desarrollo y la enseñanza de las lenguas a través de los contenidos curriculares: el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICL)

Una de las mayores innovaciones del currículo EIB p'urhe consiste en su nueva conceptualización de la relación entre las lenguas y las asignaturas temáticas como desarrollo integrado y recíproco. Este enfoque ya estaba enunciado en PyP (1993: 21-27) para

sajón, sostenían que bastaba desarrollar el enfoque comunicativo en su versión más amplia y rica y usar al mismo tiempo textos auténticos para aprender rápidamente a comunicarse en otra lengua, sin la necesidad de trabajar la gramática o establecer algún tipo de progresión lingüística, textual y comunicativa en los programas.

Se ha visto, sin embargo, que esta versión del enfoque comunicativo no era suficiente porque sucedía exactamente lo que observamos en las escuelas p'urhepechas: muchos niños y niñas llegan al 6° año sin saber usar las estructuras gramaticales del español L2 con un mínimo de adecuación y corrección. Pero esto no sólo ocurre con una segunda lengua, ya que con otras características también se observa, en contextos de educación tanto monolingüe como bilingüe, un uso insuficiente y a veces inadecuado de la lengua materna en contextos académicos y formales, tanto orales como escritos. Se ha observado, en cambio, que un trabajo con el sistema de la lengua, incorporado y contextualizado como parte del enfoque comunicativo, mejora significativamente el dominio funcional de las lenguas y crea una conciencia lingüística que ayuda en mucho a las capacidades comunicativas de alumnos y alumnas.

Por esta razón, PyP 1993 prevé muy correctamente un trabajo sistemático con la gramática de la lengua. “Se ha utilizado la expresión ‘Reflexión sobre la lengua’, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas” (PyP, 1993: 27). Si esto vale para la educación monolingüe, con mayor razón lo debemos tomar en cuenta en la educación bilingüe. Este eje se conserva, con algunas modificaciones, en los planes y programas más recientes elaborados por la SEP.

Nuestros programas de Lengua (L1 y L2) detallan un conjunto de temas de gramática (morfología, sintaxis, texto), discurso y vocabulario que incluyen todos los contenidos que PyP 1993 contempla para su materia de español como lengua única, los actualiza y los asigna de manera funcional y diferenciada al p'urhepecha L1 y español L2. Establece los parámetros gramaticales de discurso y vocabulario específicos para cada lengua y define los estándares (perfiles de egreso) para los seis grados de primaria. En este sentido, los programas establecen los contenidos lingüísticos y comunicativos específicos que el currículo debe desarrollar al combinar tanto actividades centradas en las asignaturas como aquellas que focalizan el lenguaje mismo.

Así se explican las dobles columnas para L1 y L2, como también las flechas con doble punta en el Cuadro 3: las dos lenguas constituyen columnas transversales del currículo que a) permiten el desarrollo de las asignaturas cuyos contenidos (conceptos y relaciones) están formulados en forma discursiva; y b) integran el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas a través de las asignaturas con el trabajo sobre la lengua como reflexión.

4.7 La separación y combinación de las lenguas

Uno de los primeros cambios que introdujimos en 2003 fue separar las lenguas que se usaban de manera intermitente, no sistemática y con permanentes traducciones, como ya señalamos (véase Hamel et ál., 2004 para un mayor desarrollo del tema). Había que crearle un espacio propio al español en el currículo, ya que como L2 no llegaba sólo y tenía que ejercitarse muy intensamente. Ahora, todos los días los

alumnos tienen una clase de español de aproximadamente una hora. Durante esta clase, los maestros y maestras usan exclusivamente el español y estimulan a los alumnos para que hagan lo mismo. La hora de español se marca específicamente con algún símbolo, como algo diferente al resto de las clases que se desarrollan en la lengua indígena.

La traducción permanente –una práctica muy común en la educación indígena– para facilitar la comprensión de los contenidos es extremadamente nociva para aprender una segunda lengua. Al no explicar los textos en español y al cambiar a la lengua nativa, los maestros “destruyen” la tensión cognitiva muy positiva y necesaria que se produce en los alumnos cuando intentan comprender las palabras y construcciones gramaticales desconocidas *en el propio contexto lingüístico de la segunda lengua*, haciendo uso activo del interlenguaje de L2 que ya poseen, por mínimo que sea, y de todas las estrategias cognitivas a su disposición: descifrar apoyos visuales, producir analogías, crear abstracciones, comparaciones, adivinar, etc. Por esta razón, tiene consecuencias fatales para el desarrollo de la L2 si en esos momentos se recurre a la traducción, sobre todo en los niveles iniciales. Cuando la traducción constituye una práctica cotidiana, los alumnos ya no ponen atención a las explicaciones en L2 porque saben que en algún momento el maestro les va a traducir todo lo que es importante y lo que no entienden. La traducción exime a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural.

Cuadro 4. Distribución de las lenguas en el currículo intercultural bilingüe

Lenguas	L1 Lengua indígena 3 horas diarias	E Español 1 hora diaria
1°	Alfabetización, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Contenidos temáticos escogidos. Reflexión sobre la lengua.
2°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Contenidos temáticos escogidos. Reflexión sobre la lengua.
3°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Lectura y escritura en español; transferencia de L1 a E, partes de una materia. Reflexión sobre la lengua.
4°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Lectura y escritura en español; transferencia de L1 a E, partes de una materia. Reflexión sobre la lengua.
5°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español: 4. Habilidades: contenidos de diferentes materias. Reflexión sobre la lengua.
6°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español: 4. Habilidades: contenidos de diferentes materias. Reflexión sobre la lengua.

4.8 La distribución de las lenguas y la organización de las transferencias en la estructuración del currículo

El Cuadro 4 ejemplifica la distribución de las lenguas a través del currículo para cada día. La distribución y el tipo de actividades que se desarrollan en cada lengua se establecen en la planificación semanal.

En los dos primeros grados, la enseñanza del español se centra en la oralidad. Es necesario desarrollar niveles básicos de comprensión auditiva y de capacidad de expresión oral en los alumnos para poder comunicarse en situaciones de interacción cotidiana sencillas para trabajar los contenidos académicos previstos. La lengua escrita no se excluye totalmente, pueden aparecer palabras y pequeños enunciados escritos en español que los alumnos y alumnas descifran en la medida en que avanza su alfabetización en L1; sin embargo, no se trabaja sistemáticamente la lectura y menos la escritura en español.

La alfabetización se desarrolla íntegramente en p'urhepecha, que es la lengua adecuada y perfectamente equipada para realizar esta función en el contexto sociolingüístico de las comunidades. Una vez que se consolida el dominio básico de la lectura y escritura hacia el final del segundo grado, pueden entrar a operar con mucha fuerza y eficacia los mecanismos de transferencia de estas habilidades de la L1 al español. Si los alumnos alcanzan el umbral mínimo requerido de dominio del español como lengua en los primeros dos años, su proficiencia en la lectura y escritura de la L2 avanza rápidamente; se afianza en las actividades combinadas de desarrollo de los contenidos curriculares a través del español y el trabajo mismo centrado en la lengua.

Durante los seis grados se requiere de un trabajo muy intenso de la práctica del español oral, ya que para la mayoría de los niños la escuela constituye casi el único lugar donde entran en contacto con esta lengua nacional. En la medida en que los alumnos y alumnas desenvuelven sus habilidades de lectura y escritura en L2, éstas refuerzan las habilidades orales y, sobre todo, la corrección lingüística. Se produce también una creciente transferencia de la proficiencia cognitivo-académica del español hacia la L1.

4.9 El desarrollo de los códigos estándar, los estándares del lenguaje y los perfiles de egreso

El currículo tiene que llevar a los alumnos y alumnas a conocer las principales características de la variación sociolingüística en cada lengua, sobre todo la variación dialectal y la variación situacional, es decir, el cambio de lenguaje de acuerdo a las situaciones comunicativas más relevantes de su entorno. Los alumnos y alumnas tienen que conocer y dominar paulatinamente los códigos estándar en cada lengua, en particular el lenguaje y discurso académicos de acuerdo con los objetivos fijados.

Los programas establecen estándares del lenguaje y perfiles de egreso claramente definidos en cada lengua, que les sirven a los maestros y maestras como objetivos de enseñanza así como guían las expectativas educativas de alumnos, docentes y padres de familia. Por esta razón se descarta el bilingüismo equilibrado como un objetivo alcanzable para aquellos alumnos y alumnas que no tienen acceso al español fuera de la escuela.

4.10 La integración de las áreas y sus programas y la planificación escolar de los maestros y sus instrumentos

Los tres instrumentos principales del currículo, el Programa de Asignaturas, el Programa de L1 y el Programa de L2, se integran en el proceso de planificación del año escolar, de los bimestres, semanas y clases.

Debido al carácter pionero del currículo EIB que están desarrollando las escuelas, la planificación escolar colectiva e individual al interior de los centros docentes se volvió la columna vertebral de la organización del proceso educativo y presenta características particulares. Una parte sustancial del proceso de planificación se realiza de manera colectiva, como fruto del trabajo colegiado entre los profesores y profesoras que tienen a su cargo el mismo grado de primaria.

El hecho de contar con un listado de competencias y no únicamente de contenidos que los alumnos deben desarrollar en la actividad escolar, le otorga otro punto de entrada a la planificación escolar colectiva, ya que centra a los profesores en focalizar lo que el alumno deberá saber hacer como fruto de las actividades que los profesores coordinen para abordar los contenidos enlistados en el Plan y Programa P'urhe.

Cuadro 5. Planificación en Educación Intercultural Bilingüe

PLAN ANUAL: PLAN Y PROGRAMAS (ajuste propio SI UR)



El trabajo de planeación de unidades didácticas para cada grado, donde se integran por un lado los contenidos propios con los nacionales y por otro el desarrollo de contenidos específicos de ambas lenguas con los contenidos de las asignaturas, se da en tres niveles:

- 1) Planeación bimestral.
- 2) Planeación semanal.
- 3) Plan diario.

En el primer nivel los profesores seleccionan del Plan y Programas P'urhe anual las competencias y contenidos curriculares por asignatura que consideran conveniente desarrollar en un bimestre, así como los conceptos y vocabulario p'urhepecha necesarios para abordarlos. También en este nivel eligen los contenidos generales de lengua L1 y L2 que resulten apropiados para el bimestre. Para ello, llevan a cabo un proceso de decisión, basados en la relación que encuentran entre los contenidos de lengua que recomiendan los programas de lenguas para el grado en cuestión y los contenidos de asignatura seleccionados para el bimestre. Para hacer esto se recurre a las siguientes vías complementarias:

- a) Ponderar, a partir de los contenidos de las asignaturas y las nociones desarrolladas en ellos, cuáles son los contenidos de lengua (presentes en los programas de lengua) que sirven para vehicular el aprendizaje sobre esos temas.
- b) Elegir contenidos de lengua que de acuerdo a los programas de lenguas son prioritarios para el grado en cuestión, encontrando los contenidos de asignaturas de ese bimestre que muestren ser más propicios para abordarlos.

En el segundo nivel, los profesores especifican la distribución de los contenidos y competencias por asignatura que se abordarán en cada semana del bimestre. Enlistan para cada asignatura las actividades que consideran necesarias para el desarrollo de una secuencia didáctica que permita a los niños ir obteniendo la competencia deseada. Es éste el nivel en que se determina la complementariedad del trabajo en cada una de las lenguas en la construcción de las secuencias didácticas que abordan los contenidos curriculares de las asignaturas. Para cada actividad se establece la lengua en que ésta se debe realizar y el tiempo aproximado que se piensa dedicarle en la semana. Por último, se enlistan los materiales bibliográficos y didácticos que se requieren para preparar y realizar las actividades anotadas.

El tercer nivel corresponde a la estimación de las actividades que deben realizarse durante cada día de la semana para poder agotar lo esbozado en el plan semanal. Aquí se plasma el orden al interior del día y la progresión semanal en que deben realizarse las actividades que relacionan los contenidos de una o más asignaturas con los contenidos de lengua previstos.

Con la ayuda del conjunto de instrumentos y una intensa formación, suponemos que los docentes estarán en condiciones de desarrollar una auténtica Educación Intercultural Bilingüe.

5. Conclusiones

En este texto hemos intentado esbozar algunos de los resultados de una ardua y prolongada labor de colaboración entre dos escuelas indígenas que tuvieron la audacia y el aplomo para desarrollar su propio proyecto escolar, y un equipo externo de observadores, facilitadores, investigadores y maestros con especialidades como la antropología, la pedagogía y la lingüística. Quizás la contribución más significativa que aporta el Programa CIEIB –en el contexto de un número grande y diverso de experiencias innovadoras, como también programas rutinarios, capacitaciones, reformas y estudios científicos en la educación indígena– consiste en la integración de un equipo de trabajo entre maestros indígenas e investigadores que se ocupa del análisis, discusión, mejoramiento y elaboración de planes y módulos como parte de una experiencia significativa en un proyecto escolar indígena autogestionario. Explora de manera experimental y documenta qué cosas son posibles hacer en el microcosmos de dos escuelas para mejorar el funcionamiento de la educación indígena. Integra, además, la investigación, la docencia universitaria y la formación de investigadores, indígenas y no indígenas, a través de la investigación y la intervención mismas. Muchos de los docentes se transformaron en genuinos investigadores a través de los años de labor conjunta. Y los otros, los “externos”, dejamos de ser tan forasteros y aprendimos mucho de la perspectiva de maestros y maestras.

Observamos en San Isidro y Uringuitiro un modelo sumamente original y totalmente excepcional en el contexto de la educación indígena mexicana, aunque las carencias, las dificultades y retrocesos ciertamente no están ausentes. Se trata de un modelo emergente que transita de una educación tradicional, claramente inadecuada, hacia nuevos horizontes aún no definidos y experimentados en su totalidad. Apunta, sin embargo, hacia un doble objetivo que se ha perfilado como crucial en toda Educación Intercultural Bilingüe: por un lado, impulsa la apropiación de la escuela por sus actores, los alumnos y maestros, la comunidad y el pueblo indígena, para que la educación contribuya al fortalecimiento de la cultura y lengua p’urhepecha; por el otro –y este objetivo no está reñido con el primero– se propone ofrecer un currículo mucho más adecuado a las necesidades de la población escolar que promete una mayor calidad y un éxito escolar para lograr el objetivo declarado de un desarrollo intercultural y un bilingüismo enriquecedor. Para lograr este fin reelabora, activa y sistematiza la propia cultura ancestral, sus valores, prácticas, saberes y, como núcleo, su lengua. Al mismo tiempo aprovecha críticamente lo mejor del currículo existente y de los instrumentos y libros que provee la SEP; integra de manera creativa los más avanzados instrumentos tecnológicos como la Enciclomedia, que pone al servicio de la propia educación y de su lengua p’urhepecha. Como lo expresa Gerardo Alonso Méndez, maestro fundador del proyecto escolar: “Nuestra intención es que el niño logre comprender la vida en su idioma. Estamos creando alumnos con la seguridad y autoestima que merecen tener. Les estamos dando rostro a los niños”.

Esperamos que las experiencias y los resultados finales de este proceso le puedan servir a otras escuelas, zonas escolares, estados y países.

Notas

1 - El Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” agradece el financiamiento recibido de CONACYT, Investigación Básica, de 1998 a 2001 (Proyecto 25697), de CONACYT, Proyecto sectoriales SEP-SEByN, de 2005 a 2008, SEP-Conacyt 2008-2010 y de la Fundación Ford, de 2003 a 2008 (Grant No. 1010-0731-2).

2 - Ambas de México.

3 - El Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB) existe desde 1999; comprende un conjunto interdisciplinario de investigadores y especialistas técnicos en diversos campos de la Educación Intercultural Bilingüe provenientes de varias instituciones como la UAM, la UPN, la Universidad Nacional Autónoma de México, la DGEI y otras. Su sede es el Departamento de Antropología de la UAM Iztapalapa (ver www.cieib.org).

4 - En este trabajo nos concentraremos en los resultados de la última etapa de la investigación que se centra en las dos escuelas p’urhepechas mencionadas. Los trabajos sobre Hidalgo se reflejan sobre todo en una tesis de doctorado (Carrillo Avelar, 2005, en proceso de publicación) y en varias tesis de maestría presentadas por maestros del sistema.

5 - Algunos resultados de la investigación del aula en Michoacán se encuentran en Hamel e Ibáñez (2000), Hamel (2006) y dos tesis de maestría presentadas por maestros p’urhepechas.

6 - Un análisis más detallado que expone los resultados estadísticos y muestra con diversas gráficas el desarrollo de las competencias se encuentra en Hamel (2008).

7 - Existe un debate científico (ver Francis 2003) en el campo de la psicolingüística referida a la educación bilingüe: acaso se puede hablar de “transferencia” de habilidades cognitivas de una lengua a otra o más bien se trata de un “acceso” desde cada una de las lenguas a un espacio común (PSC) creado a partir de uso de ambas lenguas. Para los efectos de nuestra discusión, esta distinción no es relevante ya que ambos enfoques comparten la diferenciación entre distintos módulos del lenguaje.

8 - Este gráfico fue elaborada por los maestros y las maestras de las escuelas.

Bibliografía

Alonso, Gerardo Méndez; Alonso, Plácido Méndez; Cano Flores, Everardo; Cortes Jiménez, Sócrates; Diego Nazario, Abelardo (2000) *La incomprensión de la lectura en español. Proyecto: La lecto – escritura de la lengua p’urhepecha en el ámbito escolar*. San Isidro-Uringuitiro: manuscrito.

Bernabé Alejo, Pablo (2007) *Procesos de comprensión y producción de textos narrativos en dos lenguas*.

Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Carrillo Avelar, Antonio (2005) *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñähñús. Elementos para resignificar las prácticas educativas*. UAM-I: Tesis de Doctorado.

Coyle, Do (2007) “Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 543-562.

Cummins, Jim (2000) *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1990) *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*. México DF: Secretaría de Educación Pública.

Francis, Norbert y Hamel, Rainer Enrique (1992) “La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, (4), 11-35.

Haley, M. and Austin, T. (2004) *Content-based Second Language Teaching and Learning*. Boston: Pearson.

Hall Haley, Marjorie & Austin, Theresa Y. (2004) *Content-based second language teaching and learning*. Boston: Pearson.

Hamel, Rainer Enrique (1983) “El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, Número especial, 37-104.

Hamel, Rainer Enrique (1988) “Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe”, *Signos. Anuario de Humanidades*. México: UAM-I, 319-376.

Hamel, Rainer Enrique (2000) “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en IEEPO (ed.) *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: IEEPO, 130-167.

Hamel, Rainer Enrique (2006) “Indigenous literacy teaching in public primary schools: a case of bilingual maintenance education in Mexico” en McCarty, Teresa L., & Zepeda, Ofelia (eds.) *One voice, many voices: Recreating indigenous language communities*. Tempe & Tucson: Arizona State University Center for Indian Education, University of Arizona American Indian Language Development Institute, 149-176.

Hamel, Rainer Enrique (2008) “Bilingual education for indigenous communities in Mexico”, en Jim Cummins & Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: *Bilingual Education*, 311-322. New York: Springer.

Hamel, Rainer Enrique; Brumm, María; Carrillo Avelar, Antonio; Loncon, Elisa; Nieto, Rafael y Silva Castellón, Elías (2004) “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 83-107.

Hamel, Rainer Enrique y Francis, Norbert (2006) “The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum”, en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 2, Multilingual Matters, 171-188.

Hamel, Rainer Enrique e Ibáñez Caselli, María Amalia (2000) “La lecto-escritura en la lengua propia: Educación intercultural bilingüe en la región p’urhepecha de México”, en *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, 44-58.

Harley, B. (1998) “The role of focus-on-form tasks on promoting child L2 acquisition”, en C. Doughty and J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.

INEE (= Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: INEE.

López, Luis Enrique (1995) *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.

Moya, Ruth (1996) *Desde el aula*. Quetzaltenango: PEMBI.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Silva Castellón, Elías (2004) *Leer, entender, hablar y escribir en el contexto de dos lenguas. Un problema a resignificar en la lengua p’urhepecha*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Rainer Enrique Hamel

Es Profesor y Lingüista del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México, D.F. Director del Programa Interinstitucional e Interdisciplinario “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB), UAM. Coordinador del proyecto permanente “Políticas del Lenguaje en América Latina” de la Asociación de Lingüistas y Filólogos de América Latina (ALFAL).

Sus campos de investigación son en bilingüismo, educación bilingüe, políticas del lenguaje, globalización y lenguas, y el español en contacto con otras lenguas. Estos aportes están publicados en libros y artículos científicos, así como también han sido socializados en seminarios internacionales. Realizó estudios en Lingüística, Literatura, Filosofía y Sociología en la Universidad de Chile (Santiago de Chile), en las universidades de Giessen, Friburgo, Berlín y Frankfurt (RFA) y en la Universidad de Edimburgo (GB). Su Doctorado es en Lingüística por la Universidad de Frankfurt, RFA.

Se ha desempeñado como profesor e investigador visitante en las Universidades de Stanford y UC Santa Bárbara, USA, Campinas y Belem, Brasil, Frankfurt y Mannheim, RFA. Es miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia desde 1992. Consultor de la GTZ, OEI, Unión Latina, y miembro del consejo editorial o consultivo de varias revistas internacionales.

LENGUAS EN PELIGRO, PUEBLOS EN PELIGRO EN LA ARGENTINA: APORTES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA LINGÜÍSTICA DE LA DOCUMENTACIÓN

Lucía A. Golluscio

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Después de escuchar a los jóvenes y conversar con otros aquí y allá a lo largo del día, su frescura, claridad de convicciones y compromiso, además de producir profunda alegría y esperanza, confirman algunos puntos básicos que han sustentado desde el principio nuestro trabajo.

Por un lado, los protagonistas de este camino que estamos construyendo entre todos son los pueblos originarios. No es posible pensar ni llevar adelante ningún proyecto de documentación, preservación, fortalecimiento de la transmisión y revitalización de las lenguas originarias sin el compromiso y participación activa de las comunidades de habla en todas las instancias de la tarea. Otra propuesta conduciría al fracaso.

Por otro lado, la importancia de la lengua de origen para un pueblo va más allá de los números que aparezcan en un censo, de los libros y artículos que publiquen los académicos, de los avatares teóricos que han definido de modo opuesto la relación entre lengua y cultura, y aun de las propias estrategias de supervivencia y ocultamiento que tuvieron que ejercitar generaciones de indígenas, prácticas que incluyeron muchas veces la auto-represión en el uso y transmisión de la lengua de sus mayores.

Como se ha dicho en este Congreso, la lengua de herencia provee no sólo la vía para la comprensión y el conocimiento, sino que es la lengua en la que se ora, se hacen chistes, se habla con los abuelos, se cura, se ama.

Entonces, ¿qué se pierde cuando se pierde una lengua? Algunos dirán: todo se puede traducir; en cualquier lengua nos podemos comunicar, se puede hacer ciencia, se puede hacer literatura. Pero: ¿es cierto que se puede hacer literatura? Otros dirán que es justamente el discurso poético el más afectado por la retracción o desaparición de una lengua. Pensemos, por ejemplo, la riqueza de matices que tienen algunos sistemas de demostrativos y clasificadores de posición, distancia, forma, movimiento y dirección en muchas de nuestras lenguas originarias y compárenlos con el sistema de tres demostrativos (“este-ese-aquel”) del español o la oposición binaria “this-that” del inglés. Respecto justamente de los demostrativos, Anthony Woodbury, lingüista que ha trabajado con las lenguas yupik de Alaska, afirmaba que quizás un hablante que recordara cómo lo decía su abuelo iba a tratar en la primera generación de encontrar formas en inglés que expresaran esas diferencias, pero las generaciones siguientes, que ya no contarían con la memoria oral de la lengua, no iban a poder hacerlo (Woodbury, 1993).

La lengua es, entonces, un fuerte componente constituyente y constitutivo de las identidades personales y sociales. En algunos casos, como el del Pueblo Mapuche, la relación profunda entre la lengua, las personas y la tierra ha quedado cristalizada en el léxico: el sustantivo “mapu” (“tierra” en castellano) forma parte tanto del nombre que ellos mismos dan a su pueblo (mapuche: “gente de la tierra” –*mapu* “tierra”, *che* “gente”–) como del que dan a su lengua (mapudungun: “hablar de la tierra” –*mapu* “tierra”, *dungun* “lengua, hablar”–) (Golluscio, 2006). Estoy segura de que debe haber otros casos semejantes entre las lenguas que circulan en este Congreso.

Por ese profundo poder que porta cada lengua del mundo para sus hablantes es que los pueblos conquistadores no se equivocaron: “La lengua es compañera del Imperio”, afirmó Nebrija en la primera *Gramática de la lengua castellana*, que no por casualidad se publicó en 1492, el año de la conquista de América. El lingüicidio (Hagège, 2000), entonces, acompañó al genocidio en América. Nada más que en el Chaco argentino (el área de nuestro país donde los pueblos y las lenguas originarias manifiestan el grado más alto de mantenimiento), donde se supone que se hablaban alrededor de veintidós lenguas cuando llegaron los europeos (Braunstein 1992, 2005; Braunstein y Miller, 1999), ahora se registran diez –contando algunas llegadas más recientemente a la región– de las cuales varias sufren importantes procesos de retracción y una, el vilela, está en extremo peligro (cf. §4). En Patagonia, el exterminio imprimió sus huellas profundas en la situación sociolingüística actual: de todas las lenguas vernáculas registradas por misioneros, estudiosos y viajeros, solo el mapudungun se sigue hablando, con distintos grados de vitalidad (Gerzenstein y otros, 1998).

Ahora bien, ¿que pasó con la Academia en nuestro país que, salvo algunos lingüistas especialmente esclarecidos, conscientes y comprometidos con el tema, no intervino oportunamente durante el siglo XX? Además de la subordinación socio-política de los indígenas en la sociedad general, creo que hubo dos razones internas a la disciplina: por un lado, la tendencia hispanizante de nuestros estudios y estudiosos en la América colonizada por España (los estudios sobre lenguas indígenas constituyen aún hoy una orientación periférica dentro de las carreras de Letras y Lingüística en nuestras universidades) y, por otro, el derrotero que siguió la lingüística como ciencia durante

el siglo pasado. Veamos más de cerca algunos momentos de dicho desarrollo en los países centrales, que son, sin duda, los lugares donde se gesta la ciencia occidental.¹

En Estados Unidos, ya a principios del siglo XX Franz Boas había advertido sobre el peligro de la extinción de las lenguas indígenas americanas y su reemplazo por las lenguas de los colonizadores: el inglés en particular, en tanto su aseveración se refería particularmente a las lenguas nativas de Norteamérica (Boas, 1911); el español, portugués y francés, agregamos a sus palabras, desde la perspectiva de América Latina. Producto de la lúcida y eficaz intervención de Boas son las numerosas descripciones de lenguas norteamericanas –en el modelo triádico que abarcaba una gramática, un diccionario y textos– hechas por sus discípulos como requisito de doctorado.

Años más tarde, Edward Sapir (1929) y Benjamin Whorf (1956), siguiendo la misma tradición teórica, al poner el énfasis en lo distinto, en las diferencias en las estructuras gramaticales y de léxico entre las lenguas del mundo, y relacionarlas con las diferencias entre las culturas, contribuyeron a fortalecer el valor de la diversidad lingüística y cultural como patrimonio humano universal (Fishman, 1982).

Este énfasis epistemológico en lo diverso, sin embargo, se desdibuja en las décadas siguientes, orientadas por un fuerte impulso teórico hacia lo universal. Y en ese movimiento que asume la corriente hegemónica de la lingüística resultaron ignorados o silenciados los fenómenos de retracción y pérdida que estaban sufriendo muchas “lenguas pequeñas” (Fishman 1982), algunas de manera irreversible. Sin embargo, los lingüistas, antropólogos y sociólogos del lenguaje que acompañaron el devenir de las lenguas y sus hablantes con el registro y archivo de las formas gramaticales, usos de las lenguas y fenómenos de contacto lingüístico en las comunidades de habla concretas, tomaron conciencia en esas décadas de los procesos –algunos ya avanzados– de pérdida de dominios de uso y aun abandono de las lenguas de herencia, pero también de los procesos creativos producto del contacto, desde los préstamos hasta la fusión de lenguas (*pidgin*, criollos, lenguas mixtas o sincréticas).²

Sin embargo, el problema se comienza a difundir y asumir en su gravedad en los últimos treinta años –Dorian (1981, 1989) y Dressler (1981, 1988), entre otros–. Un hito en ese camino lo constituye la advertencia de Kenneth Hale, Michael Krauss y otros autores, expresada en el *dossier* sobre *Endangered Languages* (lenguas en peligro), publicado en *Language* en una fecha clave en la historia de la dominación, el despojo y el genocidio en América (Hale y otros, 1992). A partir de esa visibilidad en un órgano académico de reconocido prestigio internacional, la amenaza de la desaparición de cientos de lenguas del mundo comenzó a tomar cada vez más relevancia social y científica, convirtiéndose en los últimos años en tópico central de publicaciones –Fishman (1991, 2001), Grenoble y Whaley (1998), Grinevald (1998), Dorian (1998, 1999), Hagège (2001), Crystal (2000), Sakiyama y Endo (2004), entre otros– y foros especializados, como el Congreso Internacional de Lingüistas (París, 1998) y la International Conference on Endangered Languages (Tokio y Kyoto, 2002), entre otros. Asimismo, se ha incorporado en las agendas de instituciones gubernamentales, no gubernamentales y académicas nacionales e internacionales (véanse el Grupo de Expertos sobre Lenguas en Peligro y Patrimonio Humano Intangible de la UNESCO y el comité sobre *endangered languages* de la Linguistic So-

ciety of America, por ejemplo). Más aún, a partir de la preocupación de lingüistas de distintos lugares del mundo comprometidos con las lenguas amenazadas y sus hablantes, en la última década se han multiplicado los proyectos de registro, documentación y revitalización de muchas de dichas lenguas, se han establecido programas internacionales de investigación, documentación y archivo digital de tales lenguas³ y se ha producido una vastísima bibliografía sobre los fenómenos relacionados con la “muerte de lengua”.⁴

Los factores identificados como desencadenantes de estos procesos son múltiples, pero sin duda las lenguas habladas por pueblos sociopolítica y económicamente subordinados son las más frágiles (Dorian, 1998), ya que la dominación ha estado acompañada la mayor parte de las veces por la represión de su transmisión y uso y por la

imposición de la lengua del conquistador (Golluscio, 1990, 2006).

Esa línea de trabajo y reflexión científica tiene una relevancia particular en el desarrollo de las ideas lingüísticas, ya que contribuye a la ruptura con el ideal monolingüe y homogeneizador hegemónico desde la formación de los Estados Nacionales en Europa y América, al reconocimiento del status de lengua de las lenguas subordinadas y a la valoración de la diversidad lingüística y cultural en el mundo. Sin embargo, a pesar del compromiso asumido con tales lenguas, esta orientación teórica no ha podido escapar, muchas veces, de una concepción de la lengua y del pueblo que la habla sesgada por ideas y creencias de fuerte tradición en Occidente, la misma que sostienen aquellos a quienes se oponen (Dorian, 1998).

La continuidad de las lenguas indígenas de América está en riesgo siempre que la relación de los pueblos que las hablan con las sociedades nacionales y locales siga regida por la desigualdad, el desprecio y la coerción.

En esta exposición me propongo presentar algunos resultados de un proyecto interdisciplinario de documentación de cuatro lenguas indígenas habladas en el Chaco argentino en su contexto etnográfico y analizar la relevancia de la investigación colaborativa, centrándome en el caso particular del vilela, lengua chaqueña en extremo peligro. El objetivo último de esta presentación es contribuir a nuevas perspectivas que enfatizan el papel protagónico de los miembros de las comunidades, especialmente los jóvenes, en la documentación, preservación, revitalización y valoración de las llamadas “lenguas amenazadas” (Grenoble y Whaley, 1998, Haviland y Farfán Flores, 2007).

Ahora bien, ¿por qué hablar de las lenguas amenazadas en un Congreso de educación bilingüe e intercultural? Por un lado, estamos seguros de que la continuidad de las lenguas indígenas de América está en riesgo siempre que la relación de los pueblos que las hablan con las sociedades nacionales y locales siga regida por la desigualdad, el desprecio, la coerción y hasta por las relaciones esclavas que se han mencionado en este Congreso. Son sus hablantes quienes están en riesgo. Por otro lado, estamos convencidos de que la educación, y en particular la especialidad bilingüe e intercultural, puede jugar un papel importante en el cuidado, transmisión y va-

loración de la diversidad lingüística y cultural, no sólo a través de las políticas que se diseñen, sino de la instrumentación sistemática y permanente de dichas políticas, a través de la capacitación de recursos humanos (maestros y profesores de todo el sistema nacional, no sólo auxiliares docentes aborígenes, que ya conocen y sufren el tema en carne propia) y la implementación y seguimiento de acciones concretas que fortalezcan el uso y transmisión de las lenguas originarias. No hablo de más discursos, sino de acciones educativas –no sólo destinadas a poblaciones originarias o áreas con alto porcentaje de población aborígen, sino también a la sociedad general– que contribuyan a desarticular prejuicios; creen contextos interculturales propicios en el aula y fuera de ella para la valoración de la diversidad lingüística y cultural; promuevan la interacción de todas las lenguas circulantes en la comunidad; y estimulen en niños y jóvenes el registro, documentación y archivo en formatos durables de la mayor gama de géneros y modos de hablar aún vigentes en su comunidad.

Las lenguas del Chaco en el contexto de los pueblos indígenas y sus lenguas en Argentina

Como afirmamos en otro lugar (Golluscio y Hirsch 2006), la formación del Estado Nacional en Argentina se basó en un proyecto económico agrícola-ganadero y en una perspectiva ideológica monolingüe y mono-cultural, continuadora de la tradición de la instauración de los Estados Nacionales europeos del siglo XVIII y que excluía totalmente a los pueblos indígenas y a sus lenguas. Con ese trasfondo fundacional, que incluía la necesidad de ampliar los territorios para cumplir los objetivos económicos, durante la segunda mitad del siglo XIX se instrumentó sistemáticamente un programa nacional de campañas militares contra los pueblos indígenas. Esta política de exterminio, junto con las enfermedades epidémicas y el trabajo en condiciones esclavizantes, por un lado, y la subordinación social, cultural, política y económica de los sobrevivientes, por el otro, explica:

- a) La desfavorable distribución geográfica actual de las poblaciones indígenas en la Argentina (las áreas actualmente habitadas por los pueblos originarios coinciden con aquellas que muestran el nivel más alto de necesidades básicas insatisfechas)⁵ y la creciente migración a las ciudades, con la consiguiente fragmentación familiar, comunitaria e identitaria.
- b) El bajo porcentaje de la población actualmente reconocida como aborígen.⁶
- c) La seria situación de peligro de los pueblos indígenas y sus lenguas.

La dominación política estuvo acompañada desde el principio por la represión en el uso y transmisión de las lenguas vernáculas y la imposición del español. Esa violencia simbólica fue reforzada muchas veces por la represión física, tal como lo denuncian numerosos testimonios registrados en el campo (Golluscio 1990 y Golluscio, 2006).

La ideología lingüística hegemónica desde la fundación del Estado Nacional se construyó sobre la base de la valoración del castellano (especialmente, el dialecto del Río de la Plata), en detrimento de las lenguas subordinadas y de las variedades regionales del español. La homogeneización lingüística se instrumentó principalmente a través del sistema educativo. La escuela primaria, cuya red se extendió durante la primera mitad

del siglo XX a lo largo de todo el país, fue un eficaz agente de castellanización –no sólo en el caso de los indígenas, sino también en el de los inmigrantes–, con un claro objetivo de asimilación de tales comunidades a la sociedad nacional.

En las últimas décadas, sin embargo, después de aquellos largos y oscuros años de silenciamiento, los pueblos indígenas de Argentina han encarado permanentemente luchas y reclamos para que se reconozcan en la práctica sus derechos como “pueblos pre-existentes”, un título concedido por primera vez en la Reforma Constitucional de 1994.

La región del Chaco –elegida para nuestro estudio– es el área más rica de nuestro país en términos de diversidad lingüística y cultural. El Gran Chaco (que abarca territorios de Paraguay, Bolivia, Argentina y Brasil) constituye un área cultural en la que la interacción permanente entre distintos grupos humanos desde antes de la Conquista, en parte fomentada por el nomadismo, ha generado rasgos compartidos en la organización sociopolítica, prácticas de subsistencia, rituales, música y cosmología (Citro, Golluscio y Vidal, 2006). Exhibe, además, características propias de un área lingüística: es una región geográfica continua, bilingüe o multilingüe, con contacto prolongado entre pueblos diversos y lenguas pertenecientes a familias diferentes (guaycurú, tupí-guaraní, lule-vilela, matakó-mataguayo, zamucó y maskóy) (Comrie, Golluscio, González y Vidal en prensa). Bajo las reglas españolas y la dominación subsiguiente del gobierno argentino, las misiones, los ingenios de azúcar, las plantaciones de algodón, las manufacturas y, más recientemente, las poblaciones urbanas y semiurbanas han provisto los espacios para la continuidad de tal interacción, presente desde tiempos pre-coloniales.

Durante nuestra investigación de campo hemos registrado diez lenguas indígenas americanas pertenecientes a cuatro familias lingüísticas dentro del vasto territorio que se extiende a lo largo de las provincias de Salta, Formosa, Chaco y el norte de Santa Fe, Argentina. Las lenguas habladas en esta región muestran diferentes grados de vitalidad, e incluyen: wichi, chorote y chulupí o nivaklé (familia matakó-mataguayo); toba, mocoví y pilagá (familia guaycurú) y vilela (familia lule-vilela), esta última en extremo peligro. Asimismo, se hablan tres lenguas de la familia tupí-guaraní: tapiete y avá-guaraní (conocido en la literatura como chiriguano) en el Chaco occidental y guaraní correntino/paraguayo en Chaco oriental.

El proyecto “Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina”, una iniciativa de documentación lingüística y cultural interdisciplinaria y colaborativa⁷

El proyecto “Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina” (2002–2006) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de la que suscribe esta presentación y en colaboración académica con el Departamento de Lingüística del Instituto Max Planck para Antropología Evolutiva (Leipzig, Alemania), se propuso la documentación de cuatro lenguas chaqueñas –mocoví, tapiete, vilela y wichi– en su contexto etnográfico. Llevado adelante por un equipo interdisciplinario integrado por lingüistas, antropólogos, músicos, estudiantes y miembros de comunidades, este proyecto forma parte del Programa de Documentación de Lenguas en Peligro, DoBeS (véase n. 3) cuya idea rectora es que los

datos obtenidos deben estar al servicio del conocimiento, promoción y preservación actual y futura de las lenguas y culturas de los pueblos del mundo, así como de la comprensión y valoración de la diversidad lingüística y cultural como patrimonio universal.

Para la preservación de los recursos lingüísticos este programa cuenta con un importante archivo digital localizado en el Instituto Max Planck para Psicolingüística, Nijmegen⁸. En octubre de 2007 se firmó un convenio entre el citado Instituto Max Planck (MPI) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) por el cual se ha instalado en el Centro Argentino de Información Científica y Técnica (CAICYT), dependiente del CONICET, un Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología que alberga un archivo digital con una copia del Archivo DoBeS de Lenguas del Chaco y nuevos materiales de otras lenguas indígenas y de migración habladas en nuestro país, donadas por investigadores argentinos⁹.

La documentación lingüística y etnográfica de las áreas con población aborigen de la Argentina, en compromiso compartido con las comunidades, resulta una tarea imperiosa. Muchas de las lenguas indígenas que se hablan en nuestro país están entre las menos conocidas de Sudamérica. Por otro lado, la posición subalterna de los pueblos aborígenes locales –agravada en los últimos años hasta niveles críticos de marginación e indigencia¹⁰–, la presión intensa y continua del español y la influencia creciente de los medios de comunicación, entre otros factores, han dado como resultado un proceso avanzado de riesgo que afecta a estos pueblos y sus lenguas. Desde hace años, las mismas comunidades vienen advirtiendo a la sociedad nacional del avance acelerado de los procesos de retracción lingüística. Dentro de ese panorama general, el vilela (última lengua de la familia lule-vilela) presenta un caso extremo de severo peligro.

Nuestra propuesta para la documentación lingüística y cultural se diseñó como una *investigación de campo*. Además, asumimos una *perspectiva dialógica y participativa* que desafía la relación tradicional asimétrica entre “investigador” e “informante”. Así, nuestro proyecto promovió la participación activa de los miembros de las comunidades indígenas en diferentes etapas del proceso de documentación, ya sea como consultores lingüísticos y culturales, como trabajadores de campo o como participantes en talleres. El programa de trabajo incluyó el entrenamiento de jóvenes de las comunidades en técnicas de campo lingüísticas y etnográficas, así como en la documentación en video, audio y fotografía.

Documentación lingüística¹¹

Las lenguas elegidas pertenecen a diferentes familias lingüísticas: wichi (mataco-mataguayo), tapiete (tupí-guaraní), mocoví (guaycurú) y vilela (lule-vilela). El criterio más importante para su selección fue la urgencia con que una lengua clama por su documentación. Se tomaron en cuenta los siguientes factores:

- 1) situación de riesgo/amenaza sobre la lengua;
- 2) cantidad y tipo de documentación existente;
- 3) compromiso de los hablantes con el futuro de sus lenguas y

4) el papel que se le atribuye a la lengua en cada cultura (Golluscio y otros, 2001).

En cuanto a la situación de riesgo de las lenguas vernáculas, además de las causas estructurales referidas a la condición extrema de subordinación socioeconómica y política de las poblaciones indígenas en las cuatro provincias en las cuales se localizan los grupos elegidos (Salta, Formosa, Chaco y Santa Fe), en nuestra propuesta inicial hemos identificado otras razones fuertemente amenazantes, entre ellas:

1) La presión constante y prolongada del castellano, su prestigio y la casi diaria necesidad de utilizarlo en distintos ámbitos interétnicos de interacción social: el lugar de trabajo, el hospital, la escuela, las instituciones gubernamentales locales y nacionales, las instituciones políticas indígenas, los partidos políticos.

2) La acción de control social que han ejercido las instituciones nacionales o provinciales sobre las poblaciones indígenas, en el pasado y en el presente. Esta acción ha tomado distintas modalidades, desde la prohibición de la transmisión y uso de las

En las últimas décadas, después de aquellos largos y oscuros años de silenciamiento, los pueblos indígenas de Argentina han encarado permanentemente luchas y reclamos para que se reconozcan en la práctica sus derechos como “pueblos pre-existentes”, un título concedido por primera vez en la Reforma Constitucional de 1994.

lenguas aborígenes y la imposición del español como única lengua de enseñanza y comunicación a niños que llegaban –y aún llegan– a la escuela monolingües en una lengua indígena, hasta los episodios de persecución, represión y masacre llevados a cabo por las fuerzas armadas y de seguridad sobre población indígena civil durante el siglo XX y tristemente repetidos en

nuestros días¹². La consecuencia de esto ha sido, en muchos casos, la elaboración de una estrategia social de supervivencia basada en el ocultamiento y la negación de la lengua y la identidad étnica.

3) La influencia de otras instituciones, especialmente iglesias con ideologías extrañas a las religiosidades originarias, que trabajan en muchos casos desde hace décadas con las comunidades indígenas.

4) La influencia creciente de los medios.

5) Políticas educacionales y lingüísticas nacionales y locales casi inexistentes o altamente dependientes de decisiones políticas. Por ello, los programas de educación bilingüe no están bien establecidos o sufren interrupciones o cortes de presupuesto que afectan significativamente los resultados obtenidos.

6) La carencia significativa de documentación lingüística para usar como dato para la elaboración de materiales didácticos bilingües o en las lenguas vernáculas.

7) La escala incipiente de estandarización de las lenguas mencionadas.

Sobre la situación particular en el proceso de mantenimiento-cambio lingüístico de cada una de las lenguas seleccionadas para este proyecto de investigación, véanse Golluscio y otros (2001) y Golluscio (2004 y 2008). Con respecto al compromiso de los hablantes con el futuro de sus lenguas y el papel de la lengua original en cada cultura, hemos hallado actitudes opuestas, ambas igualmente estimulantes para nuestro trabajo.

Mientras la población vilela sobreviviente se caracteriza por mantener actitudes de silencio y ocultamiento, producto del proceso de “borramiento” a que ha sido sometida por siglos de contacto, en los casos del mocoví, tapiete y wichi, las lenguas respectivas son explícitamente diacríticos importantes para la identidad étnica. Así, el uso y revitalización de la lengua nativa importan para el estudio de la cultura en la escuela, lo que constituye una de las demandas permanentes de los miembros de las comunidades. En este marco, la instrumentación de programas bilingües plantea necesidades prácticas como lo es la elaboración de material didáctico adecuado. Para ello, los textos y las listas de palabras y emisiones recogidas, así como las descripciones etnográficas producidas en el marco de este proyecto, se constituyen en aportes significativos.

Este proyecto produjo más de diez libros pedagógicos y de difusión de conocimientos lingüísticos, antropológicos e históricos para maestros y público general interesado (publicados por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), diez videos sobre mocovíes, vilelas y tapietes (dirigidos por Carlos Masotta) y un video (dirigido por Miguel Ángel García) que registró el curso de lengua wichi que llevó a cabo Francisco López, líder de su comunidad, en Formosa. Todos los materiales citados se distribuyeron en las comunidades e instituciones involucradas en la iniciativa.

Aproximación a una de las lenguas documentadas: el vilela, una lengua en extremo peligro

La lengua vilela es una de las lenguas indígenas menos documentadas y estudiadas de la Argentina. La única información disponible cuando comenzamos nuestro trabajo había sido recogida en Chaco y Buenos Aires por Clemente Balmori (1959; 1967 y publicados en Balmori D., 1998) y Elena Lozano (1970, 1977), de la Universidad Nacional de La Plata. El importante trabajo de Lozano consistió en la recolección en el terreno, transcripción, traducción y anotación de textos vilelas pertenecientes a distintos géneros, además de importantes notas fonológicas y gramaticales, material que hemos reeditado en el marco de nuestro proyecto (Lozano, 2006). Existen, además, materiales escritos a fines del siglo XIX y principios del XX (Furlong, 1939 y Llamas, 1910, entre otros), narrativas y vocabularios (en vilela y español), alguna información etnográfica y observaciones fragmentadas y no especializadas acerca de la lengua.

La lengua y el pueblo vilelas han sido considerados extintos o casi extintos por la bibliografía especializada. Más aún, curiosamente, ni la lengua ni la cultura de este pueblo han sido tema relevante para la mayoría de los lingüistas, etnógrafos e historiadores interesados en el Chaco. Resulta asimismo significativa la ausencia de reconocimiento político y legal de la identidad cultural vilela en el panorama oficial de los pueblos y las lenguas originarios de la Argentina.

En este caso particular, es evidente que el proceso de “invisibilización” social es

multicausal. Por un lado, desde los “otros”, a la vez que los vilelas están ausentes del discurso académico –que, o bien los ignora, o tiende a considerarlos (casi) extintos– han sido “borrados” del aparato legal indígena vigente y de la vida político-institucional regional y nacional y carecen de presencia demográfica y de personería jurídica alguna.¹³ Hablamos de “otros”, porque este proceso social de “borramiento” que afecta a los vilelas aparece –en los testimonios recogidos en el campo– no sólo vinculado a las relaciones con la sociedad blanca, sino a procesos históricos de alianzas y exclusiones entre grupos indígenas del área.

Frente al discurso de la “desaparición”, nuestro trabajo de campo permitió la localización de 45 unidades domésticas donde al menos uno de los miembros se identificó como vilela (Domínguez y otros, 2006).

El proceso de “invisibilización” social sufrido por el Pueblo Vilela del Chaco y su lengua, se caracteriza por los siguientes rasgos, entre otros:

- una población significativamente baja, no reconocida política ni jurídicamente;
- una actitud manifiesta y extendida de ocultamiento de la identidad étnica y lingüística;
- carencia de “territorio”;
- ausencia de comunidad y de comunidad de habla;
- una pauta poblacional caracterizada por la disgregación y dispersión, por un lado, y por la incorporación a la sociedad criolla o a comunidades tobas y mocovíes, por el otro;
- cambio de lengua al español y el toba, mocoví, quichua, y aun guaraní en la comunicación cotidiana.

Esta situación determinó que nuestra propuesta incluyera una primera fase exploratoria, con el fin de localizar hablantes y miembros del Pueblo Vilela. Más que de una absoluta e irreversible extinción del “mundo vilela”, nuestra investigación de campo dio cuenta de complejos fenómenos de “invisibilización” social resultantes de procesos históricos de desestructuración cultural, dispersión geográfica y relaciones interétnicas conflictivas de larga data (Golluscio y otros, 2004 y 2005, Domínguez y otros, 2006).

Nuestra investigación de campo nos permitió identificar en el Chaco a un grupo de familias vilelas que habían rechazado su integración con otros pueblos indígenas del área y que conservaron algunas pautas culturales propias. Hasta el momento, sólo dos miembros de ese grupo, hermanos, ambos ya ancianos, han manifestado competencia en la lengua originaria, además de voluntad para colaborar en el trabajo de documentación lingüística. Sin embargo, aun para ellos, el vilela, más que cumplir las funciones de una lengua de comunicación cotidiana, es la lengua asociada con la niñez y la juventud.

Es importante destacar también que recientemente un grupo de comunidades campesinas de Santiago del Estero están luchando por su reconocimiento legal como vilelas. Su memoria identitaria se remonta a experiencias de sus ancestros en reducciones coloniales. Sin embargo, no guardan memoria de otra lengua ancestral: hablan quichua.

A partir de esta situación de urgencia extrema hemos centrado nuestra actividad en

la documentación lingüística y cultural, instrumentando una rutina semanal de trabajo con Mario López (hablante de vilela), que vive en el Gran Buenos Aires, durante los últimos dos años.

En cuanto a la lengua, el vilela ya no cumple las funciones de una lengua de comunicación cotidiana. En realidad, aquellos individuos que se autodefinen como vilelas están sufriendo desde hace años un proceso de sustitución de su lengua originaria por el toba, el mocoví y/o el español. En la memoria de todos ellos y en sus testimonios personales, aparece claramente el mandato de los padres y ancianos de su comunidad hacia el abandono de la lengua y las prácticas culturales y la negativa a transmitirles la lengua ancestral.

En ese contexto, nuestros consultantes han asumido la ardua y valiosa tarea de evocar, activar y actualizar una lengua cuyo uso y transmisión fueron reprimidos, no sólo por la sociedad dominante, sino por sus propios padres y abuelos, como estrategia de supervivencia. De modo que registrar y documentar la lengua significa mucho más que eso. El trabajo en el que están comprometidos estos hablantes y sus familias es mucho más profundo, ya que al mismo tiempo que actualiza muchos recuerdos de una infancia y juventud de persecución y exclusión, moviliza aspectos muy hondos y primeros de la conformación de la identidad, esos lugares primigenios donde se inscribe la lengua materna. Nuestra tarea como lingüistas es acompañar delicadamente este proceso, hasta donde sus protagonistas quieran llegar.

En otro lugar hemos registrado los momentos del trabajo colaborativo no sólo con don Mario López sino también con su hermana Gervasia Casal en la documentación, descripción y preservación de su lengua y su cultura (Golluscio y López, 2007, Golluscio y González, 2008). Las tareas en las que estamos comprometidos actualmente se relacionan con el registro y archivo de la mayor cantidad de textos, emisiones y listas de palabras; la transcripción, grabación y traducción del relato mítico-histórico del Pueblo Vilela recogido en el Chaco a fines del siglo XIX (Llamas 1910); el estudio sistemático de los procesos de olvido y recuerdo de la lengua que han ido experimentando los dos hablantes; y la redacción y publicación de un esbozo gramatical de la lengua vilela y un léxico bilingüe vilela-español.

En todas las instancias, la participación de los hablantes en la documentación de su lengua ha sido una pieza clave, ya que a través del desencadenamiento del recuerdo lingüístico como proceso dinámico y creativo ha permitido transformar lo que hubiera sido una investigación filológica casi imposible de llevar adelante por la falta de documentación previa en una investigación de campo productiva sobre una lengua viva.

Logros y proyecciones del Proyecto “Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina”

El proyecto de documentación lingüística y cultural presentado en esta oportunidad ha sido sólo una experiencia, que se puede multiplicar. Las siguientes características de su diseño y puesta en práctica resultaron especialmente favorables para el logro de los objetivos:

- 1) La interdisciplinariedad.
- 2) Su modalidad de investigación de campo participativa, con protagonismo de los

miembros de las comunidades involucradas en el diseño y ejecución de las acciones.

3) La amplitud y diversidad del campo de estudio, constante desafío para el equipo.

4) El énfasis en la formación simultánea de recursos humanos universitarios y locales.

5) La práctica de nuevas estrategias de campo de acercamiento a las lenguas amenazadas y sus hablantes.

6) La exploración de nuevos programas de computación para la transcripción, representación, anotación, catalogación y archivo de textos y materiales lingüísticos y etnográficos en audio, video y fotografía.

7) La producción de materiales escritos y en video para su aplicación pedagógica y de fortalecimiento de la identidad.

8) La interrelación con otros proyectos y programas sobre temas afines, a nivel nacional e internacional.

Varias han sido las líneas a seguir de ese proyecto, algunas todavía en marcha, otras, recientemente concluidas.

Primero, se realizó la gestión y firma del convenio (octubre de 2007) entre el CONICET y el Instituto Max Planck (MPI) para Psicolingüística (Nijmegen, Holanda) a fin de iniciar en la Argentina un archivo digital de lenguas indígenas y repatriar los materiales lingüísticos de las cuatro lenguas del Chaco depositados en el archivo del Programa DoBeS, alojado en el Instituto Max Planck arriba citado.

Segundo, en ese contexto se concretó la creación del Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología (CAICYT-CONICET) que alberga el archivo digital creado por el convenio CONICET-MPI, ya en funcionamiento desde 2007 y abierto para consultas y donaciones de materiales de lenguas indígenas y de migración (www.caicyt.gov.ar/DILA).

Tercero, hemos realizado avances concretos en el convenio hacia una Red de Archivos Regionales de Recursos del Lenguaje de América del Sur, con los archivos

del Instituto de Investigaciones para la Amazonía Peruana (Iquitos, Perú) y del Museo del Indio (Río de Janeiro, Brasil).

Cuarto, en 2008 realizamos el Curso de Formación de Lingüistas Indígenas, con cinco talleres (en Tartagal, Salta, Bariloche, Río Negro y Buenos Aires) durante un año, con asistencia de más

A pesar de no poderse medir cuantitativamente, las acciones orientadas hacia la documentación, preservación y transmisión de las lenguas de origen han mostrado ser relevantes para el fortalecimiento de la autoestima de las comunidades y los sujetos involucrados.

de 30 jóvenes y adultos miembros de nueve pueblos originarios en Argentina (que ya han quedado en contacto entre sí, más allá de nuestra intervención futura), en el marco del Programa “Puente entre la Universidad y la Sociedad”, Ministerio de Educación de la Nación-Universidad de Buenos Aires.

Quinto, algunas consecuencias de esta investigación con participación de las co-

munidades han ido más allá de lo esperado, y mucho más allá de nuestra intervención. Este es el caso de la importancia otorgada por los miembros de los cuatro pueblos involucrados en el proyecto a la discusión y búsqueda de consenso sobre un sistema de escritura, su puesta en práctica en experiencias de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura desarrolladas por líderes locales, y su compromiso apasionado con la producción y uso de libros en la lengua y sobre la lengua y la cultura. Más aún, a pesar de no poderse medir cuantitativamente, las acciones orientadas hacia la documentación, preservación y transmisión de las lenguas de origen han mostrado ser relevantes para el fortalecimiento de la autoestima de las comunidades y los sujetos involucrados.

En suma, la documentación, preservación, transmisión y revitalización de las lenguas indígenas y minoritarias habladas en América Latina es una tarea urgente y prioritaria, no sólo por el acelerado proceso de desaparición de lenguas en el mundo y la necesidad de mantener y proteger la diversidad lingüística y cultural de los seres humanos –idea que impulsó el desarrollo de la lingüística de la documentación en estos últimos años–, sino por el valor insustituible de cada lengua como parte del patrimonio de la humanidad y componente constitutivo y constituyente de las identidades personales y sociales.

Reflexiones finales

En resumen, la diversidad lingüística y cultural como patrimonio humano universal y de América está en riesgo. Ante esa situación, urge asumir una responsabilidad compartida entre instituciones del Estado e instituciones no gubernamentales, educadores, científicos y comunidades. Es necesario encarar acciones coordinadas, continuas, interdisciplinarias e interinstitucionales, con protagonismo indígena.

La Educación Intercultural Bilingüe puede cumplir un papel importante en este tema. Puede contribuir a la desarticulación del prejuicio lingüístico, difundir el conocimiento científico sobre las posibilidades del bi o multilingüismo como capital cultural, prevenir y alertar sobre situaciones de riesgo lingüístico y contribuir a revertir procesos de retracción en el uso.

Sin embargo, para que las iniciativas tengan frutos, deseo señalar algunos puntos en los que creo representar otras voces.

En primer lugar aparece la necesidad de garantizar la continuidad de los proyectos entre las distintas gestiones políticas. Debemos luchar en América Latina contra la práctica extendida de destruir lo que hizo la gestión anterior, cambiar los integrantes de los equipos técnico-científicos, discontinuar los programas y proyectos planificados por los equipos anteriores, apoyar con fondos a aquellos gobiernos provinciales o municipales que pertenecen al mismo partido o sector del partido dominante o, peor aún, no enviar fondos ni aprobar proyectos de aquellos gobiernos provinciales o municipales de otros partidos políticos. En el caso de los pueblos indígenas, no estamos trabajando con una población con margen para la equivocación; estamos ante un amplio sector de las sociedades nacionales o locales en altísimo riesgo, no sólo de la pérdida de su lengua, identidad e historia, sino de la pérdida de su vida y la de sus hijos.

Segundo, destaco la necesidad de trabajar interdisciplinariamente y en colaboración sobre la desarticulación del racismo, el prejuicio hacia el “otro” y la ideología

del desprecio hacia las lenguas minorizadas y sus hablantes en la sociedad general. El futuro de los pueblos originarios –la posibilidad de que exista un futuro digno– depende de una transformación en las relaciones de subordinación socio-política, económica y cultural que siguen sufriendo desde hace siglos. Su destino está ligado a ese cambio.

Y por último, la educación, y en particular la Educación Intercultural Bilingüe, debe estar al servicio de la gestación de ese futuro digno, humanamente digno, para los pueblos originarios. Para lograr ese objetivo fundamental se deben instrumentar, en todos los institutos de formación docente de cada uno de nuestros países, contenidos teóricos y actividades que contribuyan a formar maestros y profesores con conciencia y sensibilidad ante la existencia –muchas veces vuelta invisible– y el valor de la diversidad lingüística y cultural. En lo particular, para el trabajo en áreas con población aborigen, sugerimos que la formación sistemática de los docentes incluya:

- a) Contenidos teóricos y actividades de reflexión sobre las relaciones entre lengua, cultura y sociedad; ideologías lingüísticas y prejuicio; estructuras lingüísticas comparadas (con ejemplos de lenguas indígenas y español); arte verbal de nuestros pueblos originarios.
- b) Contenidos metodológicos que provean herramientas a los docentes aborígenes y no aborígenes para instrumentar acciones colaborativas que otorguen inclusión y protagonismo a los miembros de las comunidades.

Entre estas acciones, resulta de vital importancia promover en sus alumnos actividades con padres y abuelos para la documentación en audio y video de textos de distintos géneros en las lenguas originarias; su preservación en formatos durables (en este momento, la digitalización, siempre acompañada del papel, que resiste siglos); la transcripción ortográfica de esos textos y la traducción a una lengua general del país, de modo que no sólo los sonidos sino también los significados sean accesibles para las generaciones presentes y venideras. Estos recursos resultan insumos insustituibles para la producción de materiales pedagógicos de distintos niveles. Todos sabemos que la alfabetización inicial se debe sostener con materiales avanzados de mayor complejidad. Finalmente, los educadores comprometidos en experiencias de Educación Intercultural Bilingüe deben motivar y apoyar la creación de redes de reflexión y trabajo entre los miembros de las comunidades, que serán –más allá de las intervenciones externas– las que sostengan en el futuro no sólo la valoración, documentación y preservación de su lengua de origen para las generaciones futuras, sino, lo más importante, la continuidad de su uso y transmisión.

Notas

1 - A continuación, sintetizo contenidos tratados con más amplitud en Golluscio (2002 y 2008).

2 - Véase en este campo la obra de los antropólogos lingüistas Dell Hymes, John Gumperz, Joel Sherzer y Richard Bauman; de sociólogos del lenguaje como Joshua Fishman; y de lingüistas de campo, como Anthony Woodbury, entre otros. En la Argentina, véase la relevancia de la obra de Emma Gregores y Jorge Suárez en Golluscio (2002).

3 - Entre esos archivos, merecen citarse el Archivo de Lenguas Indígenas de América Latina (AILLA),

University of Texas en Austin; el Archivo del Hans Rausing Endangered Languages Programme, administrado por la School of Oriental and African Studies (SOAS) de la University of London; el Archivo del Programa de Documentación de Lenguas en Peligro (Dokumentation Bedrohter Sprachen) (DoBeS) auspiciado por la Fundación Volkswagen; el Archivo de Lenguas Aborígenes PARADISEC en Australia, entre otros. En la Argentina, funciona en el CONICET el Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología que alberga un Archivo Digital de lenguas indígenas y de migración (véase www.caicyt.gov.ar/DILA). Todos los archivos citados conforman la Red de Archivos DELAMAN. Entre las instituciones que apoyan proyectos sobre lenguas amenazadas, además de las citadas más arriba, merecen mencionarse el Endangered Languages Fund, en los Estados Unidos y la Foundation for Endangered Languages en el Reino Unido.

4 - Este campo semántico se ha desplegado en una abundante gama de componentes, muchos de ellos traspuestos desde otros dominios, especialmente la salud y la biología, que va desde “retracción” y “merma (attrition)” hasta “obsolescencia”, “pérdida”, “extinción” y “cambio” –gradual (shift) o súbito (tip)– de la lengua. Los semas negativos y/o el borramiento de agencia en el proceso de retracción y cambio de lengua se manifiestan, asimismo, en los atributos que reciben no sólo tales lenguas (desde “lenguas en peligro” o “en riesgo” y “lenguas amenazadas”, hasta “lenguas moribundas” y “en extinción”), sino sus hablantes (“hablantes terminales”, “últimos hablantes”, “semi-hablantes”, “recordadores”) (Dorian, 1989; Golluscio y otros, 1998; Curtis y Vidal, 2007).

5 - Cf. Informes del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas sobre el Proyecto DIRLI, patrocinado por la Unión Europea, que se desarrolló en Ramón Lista, Formosa, el departamento más pobre del país, con un 87% de su población aborigen.

6 - Véase los resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Aborígenes, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2004/05.

7 - Para esta sección, he seguido los lineamientos de la propuesta interdisciplinaria presentada por nuestro equipo de investigación ante el Programa DoBeS (Golluscio y otros 2001).

8 - Véase Chaco Languages Project en la página Web del Programa DoBeS (<http://www.mpi.nl/DOBES>).

9 - Véase www.caicyt.gov.ar/DILA.

10 - En la Argentina, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, el ingreso promedio de los hogares indigentes durante 2006 fue de 218 pesos mensuales, mientras que el valor de la Canasta Básica Alimentaria era de 408 pesos, lo que marca un desfase del 47 por ciento.

11 - Agradezco a las lingüistas Hebe González, Beatriz Gualdieri y Alejandra Vidal por su importante aporte para el diseño y ejecución del proyecto de documentación lingüística, y a los antropólogos Silvia Citro, Marcelo Domínguez, Miguel Ángel García, Silvia Hirsch, Carlos Masotta y Pablo Wright por el diseño y ejecución del proyecto de documentación cultural. Una versión preliminar (Golluscio, 2004) anticipa algunos contenidos incluidos en esta sección.

12 - En el momento de esta presentación me refería a los episodios de represión a los tobas en Formosa en los últimos meses de 2002 y del encarcelamiento y golpiza policial a dos jóvenes tapietes de Misión Tapiete en Tartagal, a principios del 2003 (Silvia Hirsch, comunicación personal). Lamentablemente, todos los días nos enteramos de nuevos episodios, no sólo de violencia y agresión sino de amenaza a la salud de las poblaciones, especialmente los niños, por la devastación de los montes (lugar tradicional de búsqueda de alimentos para las poblaciones) y el envenenamiento progresivo de las poblaciones y animales con las fumigaciones para la siembra de soja que se realizan sobre casas, escuelas, ríos y terrenos comunes.

13 - En el mapa de “Distribución de los pueblos indígenas de la Argentina”, del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, se consigna sólo su presencia en el centro de Santiago del Estero. No son considerados en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas y no existen para la Ley del Aborigen Chaqueño (1985) y para el Instituto del Aborigen Chaqueño, que sólo reconoce a las etnias toba, mo-

coví y wichi en la provincia del Chaco. Véase el Episodio “Vilelas” realizado por el Canal Encuentro, del Ministerio de Educación de la Nación, para su serie “Pueblos Originarios”, 2009.

Bibliografía

- Balmori, Clemente H. (1959) “Doña Dominga Galarza y las postrimerías de un pueblo y una lengua”. *Revista de la Universidad de La Plata* 9: 85-98.
- Balmori, Clemente H. (1967) “Ensayo comparativo Lule-Vilela: sufijos -p y -t con un breve texto Vilela”. *Estudios de área lingüística indígena*, 9-32. Buenos Aires: Centro de Estudios Lingüísticos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Balmori, Diana (1998) *Clemente Hernando Balmori. Textos de un lingüista*. La Coruña: Ediciós do Castro.
- Boas, Franz (ed.) (1911) *Handbook of American Indian Languages*. Washington: Government Printing Office.
- Braunstein, José A (1992) “Presentación”. *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, IV, pp. 1-8. Las Lomitas: Centro del Hombre Antiguo Chaqueño.
- Braunstein, José. A. (2005) “Los Pueblos indígenas del Gran Chaco”. *Mundo de Antes*, 4, pp. 127-137. Tucumán.
- Braunstein, José. A. y Elmer Miller (1999) “Ethnohistorical introduction”. En Miller, E. (ed.) *Peoples of the Gran Chaco*. Westport, Connecticut; London: Bergin and Garvei, 1-22.
- Citro, Silvia; Golluscio, Lucía y Vidal, Alejandra (2006) “The Chaco languages and the socio-historical dynamics of their Peoples”. Presentado en el Workshop “Historical linguistics and hunter-gatherer populations in global perspectives”, 10-12 de agosto de 2006, MPI-EVA, Leipzig.
- Comrie, Bernard; Golluscio, Lucía; Vidal, Alejandra y González, Hebe. “El Chaco como área lingüística”. En Estrada, Z. Y R. Arzápalo (eds.) *Estudios sobre lenguas amerindias*. México: UNAM y Universidad de Sonora (en prensa).
- Constitución de la Nación Argentina 1994.
- Courtis, Corina y Vidal, Alejandra. (2007) “Apuntes para una revisión crítica del concepto de muerte de lengua”, *Signo y Señal* 17: 23-44. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- Crystal, David (2000) *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez, Marcelo; Golluscio, Lucía y Gutiérrez, Analía. (2006) “Los vilelas del Chaco: desestructuración cultural, invisibilización y estrategias identitarias”. En dossier “Historias fragmentadas, identidades y lenguas: Los pueblos indígenas del Chaco argentino”, Golluscio, L. y S. Hirsch (eds.), *Indiana* 23, 199-226. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut.
- Dorian, Nancy C. (1981) *Language death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Dorian, Nancy C. (ed.) (1989) *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorian, Nancy C. (1998) “Western language ideologies and small-language prospects”. En Grenoble, L. A. y L. J. Whaley (eds.) *Endangered Languages*, 3-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorian, Nancy C. (1999) “The stages of language obsolescence: stages, surprises, challenges”. *Languages and Linguistics* 3:99-122.
- Dressler, Wolfgang U. (1981) “Language shift and language death – a protean challenge for the linguist”. *Folia Linguistica* 15:5-27.
- Dressler, Wolfgang U. (1988) “Language death”. En Newmeyer F. (ed.) *Linguistics:*

The Cambridge Survey. Vol. IV: Language: the sociocultural context, 184-192. Cambridge: Cambridge University Press.

Fishman, Joshua (1982) "Whorfianism of the third kind: The ethnolinguistic diversity as a universal social asset", *Language in Society* 11:1-14.

Fishman, Joshua (1991) *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon; Filadelfia: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua (2001) "Why is so Hard to Save a Threatened Language? (A Perspective on the Cases that Follow)". En Fishman, J. (ed.) *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters: 16.

Furlong Cardiff, Guillermo (1939) *Entre los Vilelas de Salta*. Buenos Aires: Academia Literaria del Plata.

Gerzenstein, Ana y otros (1998). Documento Fuente de Lenguas Indígenas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 155 págs. Consulta por Internet.

Gippert, Jost; Himmelmann, Nikolaus y Mosel, Ulrike (2006) *Essentials in Language Documentation*. Berlin: Mouton.

Golluscio, Lucía (1990) "La imagen del dominador en la literatura oral mapuche y su relación con lo 'no dicho', una estrategia de resistencia cultural". *Annales Littéraires (Vol. Especial)*: 695-710. Université de Franche-Comte. Besançon.

Golluscio, Lucía (ed.) (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.

Golluscio, Lucía (2004) "Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina". En Kremnitz, Georg y Joachim Born (eds.): *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y en países germanófonos*. Beihefte zu quo vadis, Romania? 17: 95-110. Viena: Edition Praesens.

Golluscio, Lucía (2006) *El Pueblo Mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: BIBLOS.

Golluscio, Lucía (2008) "La documentación de las lenguas amenazadas en la Argentina y la investigación colaborativa: una experiencia piloto". Cuadernos del Instituto de Pensamiento Latinoamericano N° 2, Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.

Golluscio, Lucía; Domínguez, Marcelo y Gutiérrez, Analía. (2004) "Notas sobre la lengua y el pueblo vilelas". Actas del Congreso Internacional "Debates actuales. Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Buenos Aires: FFyL, UBA. Publicación en CD.

Golluscio, Lucía y Dreidemie, Patricia (eds.) (2007) *Prácticas comunicativas indígenas en contextos urbanos: exploraciones teóricas y metodológicas*. Volumen temático de la Revista Signo y Señal N° 17, Instituto de Lingüística, UBA.

Golluscio, Lucía y González, Hebe (2008) "Contact, attrition and shift in two Chaco languages: The cases of Tapiete and Vilela" En Harrison, D., D. Rood y A. Dwyer (eds.) *Lessons on Endangered Languages*, 195-242. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Golluscio Lucía y Hirsch, Silvia (eds.) (2006) "Historias Fragmentadas, Identidades y Lenguas: los Pueblos Indígenas del Chaco Argentino", dossier, Indiana, Instituto Iberoamericano de Berlín, Volumen 23: 97-226.

Golluscio, Lucía y López, Mario (2007). "El espíritu de la lengua: los hablantes de lenguas amenazadas y la construcción del conocimiento científico", Simposio Internacional "Perspectivas desde la documentación lingüística y cultural: ética e investigación participativa", UBA-CAICYT/ CONICET, Museo Etnográfico, 1 de octubre de 2007.

- Golluscio, Lucía y otros (2001) Proyecto “Lenguas en Peligro, Pueblos en Peligro en la Argentina” (FFyL, UBA- Max Planck Institut). Documento de Presentación del Proyecto.
- Grenoble, Lenore A. y Lindsay J. Whaley, (eds.) (1998) *Endangered languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Grinevald, Colette (1998) “Language endangerment in South America: a programmatic approach”. En Grenoble, L. A. y L. J. Whaley (eds.) *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*, 124-160. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagège, Claude (2001) *No a la muerte de las lenguas*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Hale, Kenneth, Colette Craig, Nora England, Jeanne La Verne, Michael Krauss, Lucille Watahomigie y Akira Yamamoto (1992) “Endangered Languages”. *Language* 68, 1: 1-42.
- Haviland, John y Farfán Flores, José. (2007) Prólogo a la traducción española de *Essentials in language documentation*, Jost Gippert, Nikolaus Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.) [2006, Berlín: Mouton]. México: INALI.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2004/2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: INDEC.
- Lozano, Elena (1970) *Textos vilelas*. CEILP: Universidad Nacional de La Plata.
- Lozano, Elena (1977) *Cuentos secretos vilelas: I La mujer tigre*. VICUS Cuadernos. Lingüística, I: 93-116.
- Lozano, Elena (2006). *Textos vilelas (edición aumentada, con notas gramaticales y etnográficas)*, Lucía Golluscio (ed.) Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Llamas, Antonio de (1910). *Uacambabelté o Vilela*. Corrientes: Teodoro Heinecke.
- Nebrija, Antonio de (1989) [1492]. *Gramática de la lengua castellana. Estudio y edición Antonio Quilis*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sakiyama, Osamu y Endo, Fubito (eds.) (2004) *Lectures on endangered languages: 5. – from Tokyo and Kyoto conferences 2002*. (ELPR Publications Series C005). Kyoto: Nakanishi Printing Co.
- Sapir, Edward (1929). “The Status of Linguistics as a Science”. En Mandelbaum, D. (ed.) *Selected Writings of Edward Sapir*, Berkeley: University of California Press.
- Whorf, Benjamin Lee (1971) [1956]. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Seix Barral.
- Woodbury, Anthony (2003) [2002]. “Defining Documentary Linguistics”. En Austin, P. (ed.) *Language Documentation and Description*, Vol. 1: 35-51. Londres: The Hans Rausing Endangered Languages Programme.
- Woodbury, Anthony (1993) “A defense of the proposition, ‘When a language dies, a culture dies’”. *SALSA*, 1: 101-129. Austin: University of Texas Press.

Lucía A. Golluscio

Lingüista. Especialista en lenguas indígenas. Doctorada en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha enseñado en carreras de posgrado de la UBA, UNLP y universidades extranjeras. Actualmente es profesora de Etnolingüística de la Universidad de Buenos Aires (UBA) e investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Trabaja como responsable académica del Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología y del Archivo Digital de Recursos del Lenguaje del CONICET (DILA). Dirige proyectos de investigación nacionales (UBA, CONICET y Agencia de Ciencia y Técnica). Entre sus publicaciones cuenta con artículos y volúmenes temáticos propios y es co-autora de textos tanto en revistas nacionales como extranjeras especializadas. Su trabajo más reciente trata sobre la pertenencia y el devenir del Pueblo Mapuche. Fue distinguida con becas de John Simon Guggenheim, del Programa de Intercambio de Científicos de la DAAD y de René Thalmann UBA.

CAPÍTULO 4

NUEVOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Ideas y experiencias para repensar y promover el desarrollo de la EIB



EL CONOCIMIENTO INDÍGENA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Sebastião Alves Rodrigues Manchinery

Profesor del Centro Amazónico
de Formación Indígena, Brasil

Sobre la cultura indígena

América Latina se caracteriza por una gran diversidad humana. A modo de ejemplo, en la Amazonía existen 390 pueblos indígenas, se hablan 240 idiomas que pertenecen a 49 familias lingüísticas y hay una población de 2.779.478 habitantes de un mundo imaginario, místico y diverso, pero real, vivo y presente.

Para los que habitamos en ese mundo, ¡nuestra universidad es la naturaleza, nuestros maestros son los sabios, los ríos, las lagunas, el bosque, el fuego, el viento, los animales! Ponemos la mirada en el tiempo próximo, sin destruir la naturaleza, sus seres, el medio ambiente y sin poner en peligro de existencia a sus futuras generaciones.

Hablar de 500 años es intentar ocultar un pasado y pretender imponer una versión incompleta de la historia, pues las pruebas arqueológicas dan cuenta de nuestra existencia y presencia desde hace más de 12.000 años atrás. Como constancia de nuestra sabiduría milenaria, queda registro en las rocas, en las cerámicas, en los mitos, en las canciones, en el manejo de los seres del universo material y espiritual.

Así, lo que sabemos, somos y seremos, depende de lo que construimos colectivamente entre las generaciones a lo largo de los tiempos, conjugando la vida material

y las enseñanzas espirituales.

En nuestro mundo, el hombre y la mujer tenemos en el seno de la colectividad atribuciones específicas, complementarias y colectivas en función de suplir las demandas emanadas del grupo social al cual pertenecemos. La mujer representa lo más íntimo y primordial de la humanidad, comenzando por su relación con la naturaleza, la tierra, el agua, los productos, la alimentación, y también con la salud, la producción y la afectividad entre madre e hijos. El hombre, por su parte, tiene la responsabilidad de la conducción existencial, la seguridad y la transferencia de saberes, entre ellos la espiritualidad. Y junto a la mujer debe transmitir las enseñanzas para que no haya hambre ni violencia, y para que se mantenga el equilibrio de la familia, del pueblo y de la persona.

Antes de seguir adelante exponiendo las características y los desafíos de la educación indígena, quiero destacar que la vida, en la filosofía de la sabiduría del ser *yine*

(gente), comprende tres grandes principios o códigos propios.

La vida en plenitud, íntegra, sana en lo espiritual, físico, ético, moral e intelectual. Esto permite que existan las presentes y futuras generaciones.

El conocimiento, la sabiduría y el aprendizaje. Se

La educación indígena -basada en nuestras sabidurías ancestrales colectivas y fundamentada en nuestras sapiencias materiales y espirituales- servirá, junto a la tecnología y a la ciencia, para enfrentar las situaciones concretas de las necesidades humanas.

trata del tiempo que transcurre para entender, comprender y aprender lo propio y lo ajeno, y que nos permite ver en la oscuridad, escuchar en medio del ruido y hablar cuando no hay voz.

El territorio no es sólo la relación sagrada con la Madre Tierra; el todo que integra lo esencial de estos principios es la renovación. La naturaleza en su conjunto nace, crece, se expande, se enferma, se reproduce, se muere y se renueva, y éste es el ciclo permanente de la tierra.

La necesidad de una educación indígena

A lo largo de los contactos con la cultura occidental incorporamos muchos conceptos, como desarrollo, sustentabilidad, pobreza, miseria, cambio climático, incidencia, control social, gobernabilidad y derechos, entre otros, que en realidad son formas de confundir y dividir aún más a los pueblos indígenas y eliminarlos lentamente. Por eso ahora estamos viviendo la descapitalización de nuestro acervo socioambiental, cultural y espiritual y estamos cambiando los valores. Esto nos lleva a una situación de dependencia y aislamiento, con la incertidumbre de protagonizar un “desarrollo sostenible” pero respondiendo a necesidades ajenas. Para nosotros es el nuevo modelo del colonialismo e implica la apropiación de nuestros recursos.

En vista de estos y otros factores, y en busca de nuevos conocimientos, muchas veces debido a la presión ejercida por la ampliación demográfica, urge encontrar nuevas formas de adquirir otros saberes, tal como lo han propuesto organizaciones

como la COICA (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, en la Agenda Indígena Amazónica) en el ítem de formación académica y científica¹, la COIAB (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileña), y el CAFI (Centro Amazónico de Formación Indígena)², entre otras iniciativas de organizaciones indígenas, universidades y otras instituciones de enseñanza.

Estas iniciativas –que nos dotarán de nuevos conocimientos en conjunto con nuestra sapiencia– posibilitarán tomar decisiones sobre nuestros sistemas organizacionales, políticos, económicos, sociales, culturales y espirituales, y fomentarán el mantenimiento de nuestros territorios al igual que el cuidado de la naturaleza, nuestro lar, el verde bosque.

Por todo ello, una educación indígena es garantía de nuestra existencia física, cultural, espiritual, económica, social, organizacional y territorial. Esto se debe a que está basada en nuestras sabidurías ancestrales colectivas y a que está fundamentada en nuestras sapiencias materiales y espirituales, que junto a la tecnología y a la ciencia servirán para enfrentar las situaciones concretas surgidas de las necesidades humanas.

Además, la educación indígena transmite los conocimientos colectivos que son propiedad cultural e intelectual de la comunidad y que están protegidos bajo nuestros sistemas jurídicos y organizacionales. Y por supuesto, como en todas las generaciones, la educación es parte de la esencia de las personas –ya que ayuda a formar su personalidad, acumulando bienes, conocimientos y valores– y nos sirve para ser valorados.

En cuanto a la eficaz evolución del aprendizaje, ésta pasa por un sistema comprensivo y societario, y también depende del papel que uno desempeñe en el seno de la colectividad pasada, presente y futura.

Los desafíos de la educación indígena

Según estudios y análisis de distintas organizaciones, una de las causas que incide en las dificultades que experimentan los estudiantes indígenas para acceder a la formación profesional reside en que no están dadas las condiciones básicas que les permitan lograr los resultados que establecen los exámenes de ingreso. Y esto se atribuye a una deficiente educación básica y media.

Para quienes logran ingresar, tales carencias limitan su posibilidad de acceso a los contenidos disciplinares propios de las carreras, generando reprobación y deserción. Además, debido a su restringida capacidad económica, muchos alumnos no tienen la posibilidad de sostener los estudios.

Numerosos estudiantes indígenas de los diferentes pueblos presentan, además de lo señalado, dificultades de comunicación y problemas de contacto y comprensión de las situaciones en las que se desarrolla la educación escolar. No hay que olvidar el ambiente de aprendizaje, particularmente la interacción con otros sujetos, como profesores o colegas, que expresan actitudes poco favorables hacia estos estudiantes.

Por ello, nuevos procesos formativos deben ser diseñados, ya que la construcción de las propuestas educativas se expresa tanto en las intenciones como en las formas de hacer en este campo. El currículo, en consecuencia, desempeña un papel fundamental en el funcionamiento de las instituciones educativas, ya que es a partir de él

que se define la orientación y las formas de hacer, incidiendo tanto en los contenidos de formación y práctica docente como en la estructura organizativa y en las interacciones con el entorno que se llevan a cabo.

Igualmente, es fundamental tomar en cuenta el espacio en el cual, de manera implícita, se transmiten, consolidan y modifican actitudes, valores y visiones de comportamiento.

El sistema educacional indígena, en sus dimensiones ideológico-políticas, desempeña un papel básico en las condiciones en que los planes de estudio de todos los niveles, primarios y secundarios, son desarrollados en las aldeas. Este sistema tiene sus particularidades sociales, geográficas, políticas y organizacionales. Aquí se incluye también a la educación superior, donde los estudiantes son sujetos sumamente dependientes de la modalidad de instrucción y de conceptos disciplinares muy diversos, a veces inconexos entre sí.

Además, carecen de estrategias que les permitan un desempeño autónomo o más independiente, con más posibilidades de autorregulación, a fin de insertarse en nuevos programas académicos.

Por otro lado, cuando hablamos de educación indígena nos referimos también a una formación académica y científica. En ese sentido, es importante considerar algunos retos que responden a nuestras necesidades, demandas y visiones, como lo son el lograr el perfeccionamiento de recursos humanos; fortalecer los pueblos y sus comunidades; y garantizar los territorios, el ambiente, la naturaleza y la cosmovisión.

Formar profesionales en educación superior significa, por consiguiente, promover nuestros derechos individuales y colectivos y lograr que se atiendan nuestras demandas. Además, resulta fundamental en una estrategia de desarrollo individual y colectivo, ya que incrementa nuestra capacidad para acompañar y participar efectivamente en las decisiones políticas. A su vez, mejora nuestra presencia en los cambios sociales.

Así, la educación y los derechos de los pueblos indígenas son dos dimensiones estrechamente vinculadas. Reconocemos los avances realizados en la ampliación de la cobertura del servicio en primaria o educación básica de niños y adultos. Sin embargo, vemos que se han hecho pocos intentos por responder a las necesidades y demandas que surgen a partir de los contextos multilingües y multiculturales en los que se desarrolla la tarea educativa.

A pesar de esto, las organizaciones y los pueblos indígenas concebimos a la Educación Intercultural Bilingüe como un medio para desarrollar nuestra libre determinación.

En ese sentido, el fortalecimiento de esta educación busca que el movimiento indígena en todos los niveles se constituya en un actor importante de la implementación de políticas y acciones educativas.

La interculturalidad

Cada uno de nosotros, como pueblos, tenemos muchísimas particularidades, no sólo en nuestro desarrollo sino en las condiciones al interior de cada país. Por ello es arduo formular estrategias comunes. Sin embargo, compartimos grandes problemas, que deben ser abordados desde nuestra identidad y desde la relación que se establece entre nuestra cosmovisión y la cultura occidental.

Por eso, en este proceso de formación académica y científica –que en los próximos años será decisivo para alcanzar con éxito los objetivos estratégicos planteados– la participación de los sabios y de los ancianos, portadores de los conocimientos colectivos y sobre todo de las sabidurías ancestrales, es fundamental.

A lo largo de los últimos años se ha enriquecido el concepto de interculturalidad como fruto del debate dado en la región y en otros continentes. Inicialmente, éste se centró en el aspecto curricular y, en particular, en la inclusión de saberes indígenas a través de la incorporación de la dimensión social, vivencial y afectiva y de la importancia que se le da al conocimiento del “otro”.

De esta manera, la conceptualización sobre la interculturalidad ha avanzado significativamente en algunos de nuestros países, en donde se asume la diversidad cultural como un potencial para la construcción de sociedades realmente democráticas y como la base sobre la cual se sustenta el desarrollo de los procesos educativos.

Sin embargo, en la región el aprendizaje de y en idiomas indígenas está limitado a contextos indígenas y, particularmente, a aquellos con población vernácula hablante, salvo algunas excepciones promovidas por programas de Educación Intercultural Bilingüe.

Educación superior indígena

Para nosotros, la educación superior implica una reflexión tanto en torno al propio término como en cuanto a su contenido. Así como se inscribe en la necesidad de formular políticas que en un contexto macro se entienden como una acción de Estado.

Como es conocido, la experiencia latinoamericana en cuanto a la educación superior en general es y ha sido limitada debido a la falta de compromisos gubernamentales con los temas sociales. Y cuando a esto se suma la educación indígena, la situación se complica aún más, ya sea por factores discriminatorios como por los conceptos de inferioridad que nos impuso la civilización.

La educación no es simplemente un título para nosotros; es también la forma de visibilizar, aceptar y respetarnos entre humanos y con la naturaleza, y es también un modo de consolidar nuestros valores y principios.

Pero en la educación clásica lo que nos han enseñado es a ser cristianos, civilizados, educados; nos crean y nos reducen a una educación diferenciada, intercultural bilingüe o también denominada

“etno-educación”. Además, se nos impone un sistema de educación rural, que es una forma de eliminar nuestros idiomas, cultura, espiritualidad e incluso nuestra existencia.

Ninguno de los conductores de este sistema se ha preocupado por los contenidos y calidad de la enseñanza. En estas condiciones de acceso restringido a la educación básica, media y superior, no acordes a las necesidades socioculturales de los pueblos indígenas, nos están llevando a que nos consolidemos como inferiores y no nos ofrecen las condiciones para compartir el mundo real.

Numerosos estudiantes indígenas de los diferentes pueblos presentan dificultades de comunicación y problemas de contacto y comprensión de las situaciones en las que se desarrolla la educación escolar.

A pesar de los logros legales obtenidos en el campo nacional e internacional, hemos sufrido varios tipos de amenazas: territoriales y físicas; políticas integracionistas, de cooptaciones, manipulación y división; criminalización de la lucha, con persecuciones políticas a los líderes y demandas judiciales; robo de nuestros conocimientos por parte de algunas instituciones y de “expertos” sobre temas indígenas. También somos víctimas del desconocimiento de los pueblos indígenas tanto en el Congreso nacional como en los medios de comunicación, lo que influencia a la población en general y aumenta la discriminación y el racismo.

En este escenario, hay algunas buenas noticias, como la escuela Manxineru, de la Aldea Alves Rodrigues – Tierra Indígena– Alto Río Yaco, Assis Brasil, en Acre, Brasil. Tiene como misión valorar el ser Manxineru; reafirmar su origen, sus principios y sus valores; transmitir su saber, abrir nuevos caminos y poder permanecer *yine* en nuestro territorio.

Recomendaciones

Por todo lo expuesto, deseamos hacer las siguientes recomendaciones:

- Que los gobiernos garanticen la protección y continuidad de todos los pueblos indígenas, principalmente los que viven en estado de aislamiento.
- Que los territorios indígenas sean garantizados y protegidos.
- Que se fortalezca a los pueblos indígenas, a través de sus formas organizacionales y de manera no intervencionista.
- Que además de los temas académicos y científicos se desarrolle el sistema de enseñanzas de cada pueblo, con materias curriculares específicas y propias. Los actores externos deberán respetar los procesos internos de los pueblos indígenas y no fomentar la división ni el cambio de valores espirituales.
- Que los organismos de cooperación apoyen las demandas propias de los pueblos indígenas con sus programas y prioridades.
- Que exista una presencia permanente y plena de decisiones tomadas por los pueblos indígenas en relación a todos los temas que les afectan.
- Que se respete y se reconozca a los sabios (chamanes, líderes) como cate-dráticos, según el sistema de cada pueblo.
- Que la educación indígena, además de intercultural, sea de calidad y multilingüe.
- Que el sistema curricular se organice en primaria, secundaria, universidad, posgrado y doctorado.
- Que se garantice un programa de compensación educacional a corto plazo.
- Que la educación así como los demás temas pertenezcan al ámbito federal en los respectivos países.

Aunque no tengo un certificado que me “autorice” a hablar científicamente, exprese mi sentir y las palabras de mi corazón. Nuestra visión es que todos los pueblos seamos libres, tengamos dignidad, justicia y nuestra propia organización social, cultural, económica, política y espiritual. Para ello, nuestra misión es defender la naturaleza, y transmitir y promover nuestros saberes a las futuras generaciones.

Condenamos los actos de manipulación, superioridad, división y utilización de la miseria para fines individualistas y de apropiación de lo ajeno. Deseamos que los espíritus de nuestros ancestros limpien nuestros corazones y ayuden a sus hijos a tomar sabias decisiones para el bien de una humanidad justa y colectiva.

Poyahnu, meu agradecimientos, gracias.

Twotwawhene Sar Haji Manxineru

Notas

1 - COICA, Contenido de la AIA – Agenda Indígena Amazónica, capítulo FAC – Formación Académica y Científica, establecido en el periodo 2001-2005, que formó 90 dirigentes indígenas en la Amazonia.

2 - CAFI – Centro Amazónico de Formación Indígena, creado en 2006, con formación de 140 indígenas en temas ambientales y de gestión de proyectos.

Sebastião Manchinery

Sebastião Alves Rodrigues Manchinery es becario en el Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU, Delegación Brasileña para GT Artículo 8J/CDB y Comité Nacional para la Conferencia Mundial contra el Racismo, Discriminación racial, Xenofobia e Intolerancia. También se desempeña en diversas organizaciones (UNI – Acre – Unión de las Naciones Indígenas; Coordinadora de las Organizaciones Indígena de la Amazonia Brasileña – COIAB; Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica – COICA; Fundación Chico Mendes; Grupo de Trabajo Amazónico – GTA; FUNAI - Acre). Cuenta también con un diploma de formación de la Université d'été des Droits de l'Homme et du Droit à l'Éducation.

LA INTERCULTURALIDAD PARA TODOS

Ruth Moya

IBIS, Ecuador

Este documento tiene como intención:

- 1) Revisar la discusión en torno a la interculturalidad, precisar sus conceptos y tendencias, y esclarecer las diferentes dimensiones a partir de las cuales las nociones de interculturalidad desarrolladas en América Latina inciden en la vida social en general.
- 2) Relacionar el concepto de interculturalidad con el desarrollo de la educación en general y la Educación Intercultural Bilingüe en particular.
- 3) Contribuir al posicionamiento respecto a los distintos sentidos asignados a esta noción en las distintas sociedades nacionales, sus organizaciones y movimientos, así como en sus instituciones.

En ese sentido, los conceptos y posiciones asumidas en torno a la interculturalidad inciden tanto en la toma de decisiones educativas como en las relaciones sociales, que deberían expresarse en el incremento de la calidad de vida material y espiritual de los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes de América Latina y los

sectores más vulnerables y excluidos de las respectivas sociedades nacionales.

Los posicionamientos frente a la interculturalidad en América Latina: sus fuentes teóricas y sociales

La noción de interculturalidad puede examinarse tanto desde una dimensión teórica como política. En América Latina, éstas a veces se superponen, se vuelven simultáneas y hasta se funcionalizan y contradicen, porque forman parte de los idearios sociales y de las luchas políticas de los movimientos y organizaciones indígenas desde al menos las dos últimas décadas. Ante la emergencia de las demandas indígenas los Estados han respondido con una gama de mecanismos como el desarrollo de normas jurídicas, la creación de instituciones y la incorporación de funcionarios indígenas en cargos de dichas instituciones. Por ejemplo, en Guatemala, Ecuador y Bolivia existen funcionarios indígenas de alto nivel en entidades vinculadas al desarrollo de políticas sociales.

Como ocurre con otras nociones, la de interculturalidad no se ha desarrollado ni asimilado de manera homogénea, y es precisamente en los núcleos de poder indígena continental (Mesoamérica y los Andes) donde es más controversial y, simultáneamente, donde se proponen más soluciones y sentidos.

En los prolegómenos de la colonia temprana, la diversidad geográfica, histórica, cultural y lingüística de lo que hoy es América Latina siempre fue reconocida y admitida por las instituciones de poder. Más aún, el mundo nuevo aparecía como deslumbrante y lleno de posibilidades infinitas de extracción de recursos naturales y de fuerza de trabajo indígena. El punto esencial no era por tanto la admisión de la diversidad sino su utilización en función de un modelo único de relaciones sociales y económicas, que configuraba la legitimidad “universal” de las relaciones coloniales.

Las desigualdades en el orden económico y social se legitimaban a partir de las ideologías de una igualdad supraterrrenal y supranatural (la “igualdad ante los ojos de Dios”). Así se creaba el imaginario de la homogeneidad; los seres podían ser portadores de “humanidad” y, al mismo tiempo, ser desiguales como seres sociales. Esta desigualdad se expresaba jurídica y administrativamente con la creación de la República de Blancos y la República de Indios en las colonias españolas. La figura del Protectorado de Indios, con variantes, también fue empleada por Inglaterra en sus colonias americanas del llamado Caribe Inglés.

Luego, el liberalismo social propuso la igualdad de los seres en la ciudadanía, aunque la diferenciación social y económica no solo persistía sino que fundamentaba el nuevo orden social en las nacientes repúblicas. De hecho, la “ciudadanía” en sí misma no era accesible para todos, como de ello dan cuenta los requisitos exigidos para ser ciudadano (tener ingresos económicos, ser católico, saber leer y escribir, tener la edad necesaria). Estas diferencias, fundamentalmente desde los años sesenta y setenta del siglo XX, fueron explicadas desde algunas vertientes del indigenismo como relaciones de “dominación” (o relaciones “dominicales”) y de “colonialismo interno”.

Las luchas agrarias impulsadas por las comunidades indígenas dieron lugar, a nivel ideológico, a concebir estas luchas como luchas campesinas y, por tanto, el concepto de campesino se impuso sobre el de indígena. Así surgen procesos de “desindianización” y de “ciudadanización”, que estimulan el concepto de que el campesino, en

tanto ciudadano, tiene el legítimo derecho de convertirse en propietario de la tierra. Así se expande un mercado de tierras, y las comunidades, fundamentalmente aquellas que subsistían en las sedes civilizatorias indígenas, comienzan a perder sus tierras colectivas. Este proceso continúa hasta el presente, ahora apelando al derecho de los individuos indígenas o afrodescendientes a la tierra.¹

Casi simultáneamente surgen y se debaten las ideas de relaciones “interétnicas”, aludiendo a veces y omitiendo la mayoría de las veces las relaciones interclasistas entre etnicidades. La etnicidad explica las peculiaridades culturales, pero no devela la imposición de un orden civilizatorio supraétnico configurado desde las élites coloniales.

Desde los setenta, a la discusión de la interetnicidad le sigue la discusión de la interculturalidad, casi confundida con la primera al inicio de su desarrollo. Más adelante, pero casi simultáneamente, surgen los debates acerca de las relaciones entre etnia y clase. Una de las conclusiones que arroja esta discusión es que las clases elitarias latinoamericanas coinciden con las etnias dominantes. Este es, por decir lo menos, un curioso resultado, ya que si bien las élites se percibieron como “blancas”, nunca se percibieron como “etnia”. Stavenhagen las llamó “etnocracias”. Las etnocracias, en este análisis, anulan e invisibilizan las etnicidades y se arrojan la representación de los intereses de todos, incluidos los sujetos colectivos cultural y socialmente diversos.

Los elementos fundacionales de la nación en crisis o la nación inconclusa

Siguiendo la línea de reflexión sobre el rol de las etnocracias puede decirse que el debate fundamental reside en la legitimidad de su representación política. Ocurre que las clases gobernantes ejercen el poder a través de las leyes, las instituciones y las prácticas que sustentan el Estado Nación. Gracias a las construcciones ideológicas que tales aparatos generan se explica el temprano desarrollo de las identidades republicanas, por definición identidades supraétnicas. De allí que surja la “mexicanidad”, la “guatemalidad”, la “peruanidad”, la “ecuatorianidad”, etc., como el ideal a seguir y como el deber ser de todos los ciudadanos, más allá de toda diferencia étnica o socioeconómica. Es por tanto “la” identidad “nacional” la que va a subsumir a las identidades étnicas y a servir de pivote para manipular las identidades de clase, fundamentalmente a través de los partidos políticos.

Sin embargo, como bien sabemos en América Latina, la constatación de que el llamado “proyecto nacional” no logra proveer de bienestar a sus ciudadanos dio nuevamente paso a ideas de la “nación inconclusa”, es decir, de la nación que para procurar el bienestar debía reordenar las relaciones sociales e incluso reindependizarse o refundarse. Los movimientos sociales cuestionan los elementos fundacionales del Estado Nación y, al mismo tiempo, evidencian la inoperancia y la ineficacia de los partidos políticos tradicionales para lograr el prometido “bienestar común” o “bienestar ciudadano”.

Como se verá más adelante, los movimientos indígenas –en países donde los indígenas tienen un peso mayoritario o un peso político significativo–, desarrollan movimientos ideológicos de “indianización” no sólo de los servicios sociales sino de aparato del Estado. Estas ideas van a competir o a complementarse con las de la nueva ciudadanía intercultural.

En otro orden, para los países signatarios del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en principio, los derechos colectivos se suman a los derechos individuales. La cuestión está en que para ejercer los derechos colectivos se requiere no sólo tener “conciencia de sí” sino “conciencia para sí”, proceso que puede ocurrir a partir de la afirmación de la identidad.

No pueden obviarse en este análisis los procesos de “guerra interna” que se desarrollaron en América Latina, fundamentalmente entre 1970 y 2000, en la región centroamericana y en diversos países sudamericanos.

Los procesos de paz en Centroamérica abrieron disímiles espacios de negociación en el seno de sus sociedades nacionales. El proceso de paz de Guatemala es uno de los más paradigmáticos, fundamentalmente por haber terminado formalmente con uno de los mayores genocidios contemporáneos del continente, cuyas víctimas eran mayoritariamente mayas.

La paz y el tránsito a procesos de democracia representativa en Centroamérica hicieron posible el reconocimiento de las diversidades étnicas. Las luchas autonómicas en la costa del Caribe de Nicaragua y los acuerdos de paz en Guatemala dieron paso,

en ese país, a formas políticas de reconocimiento de las diversidades étnico sociales. En el ámbito educativo, estas transformaciones permitieron la creación del Sistema Educativo Autonómico Regional, SEAR. En Guatemala, la Reforma Educativa reconoció los derechos de los pueblos maya, xinca, garífuna y la-

La diversidad geográfica, histórica, cultural y lingüística de lo que hoy es América Latina siempre fue reconocida y admitida por el poder colonial. Más aún, el mundo nuevo aparecía como deslumbrante y lleno de posibilidades infinitas de extracción de recursos naturales y de fuerza de trabajo indígena.

dino. El reconocimiento como “pueblo” de la etnia ladina se explica por los esfuerzos que para entonces hacía la sociedad guatemalteca, incluidos los ladinos o los mayas ladinizados, en favor de la reconciliación interna. Sin embargo, la firma de la paz en El Salvador no arrojó resultados específicos a favor del reconocimiento de los derechos indígenas.

El aludido tránsito a la de democracia representativa, tanto en Guatemala como en Nicaragua, arrojó como principales resultados lo siguientes:

- 1) La ampliación de las bases jurídicas² que amparan los derechos de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes.
- 2) La modificación o creación de instituciones públicas encargadas de amparar los derechos colectivos en diversos ámbitos, pero particularmente en el de la administración de la justicia.
- 3) La creación o modificación de la prestación de servicios sociales públicos, particularmente en educación y salud, dando lugar a la generación de políticas públicas a favor de la prestación de tales servicios a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes.

4) La ampliación de la participación de funcionarios indígenas de alto rango en los niveles central o departamental/regional;

5) El incremento de autoridades indígenas elegidas por votación popular en órganos de los gobiernos locales (alcaldías, municipios) o en niveles nacionales.

En los Andes peruanos la eliminación del senderismo en Perú no trajo consigo cambios significativos para los pueblos indígenas. En el denominado “fujimorato” no se avanzó en medidas concretas sobre derechos indígenas, aunque de todas formas se incrementaron los canales institucionales de participación social, hecho que sí sucedió con el gobierno de Toledo y el actual gobierno aprista de Alan García³. En el campo educativo, se continuó con el tratamiento de la EIB como un servicio educativo destinado exclusivamente a las comunidades “campesinas” de los Andes y a los indígenas amazónicos. El apoyo estatal no ha sido muy significativo, aunque intelectuales involucrados en la educación e incluso autoridades locales han buscado institucionalizar las experiencias de EIB como una política de los gobiernos descentralizados⁴. Evidentemente, la paradoja radica en el hecho de que esos mismos esfuerzos por la institucionalización dan cuenta del poco apoyo del nivel central del gobierno.

La crítica de los movimientos indígenas sudamericanos a los partidos tradicionales los condujo a participar en elecciones públicas a través de movimientos propios. Esto ocurre en Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. En Bolivia, desde la última década, el electorado comunitario lleva al poder local a líderes indígenas⁵ y finalmente contribuye al triunfo de Evo Morales como presidente de la República. En Centroamérica, se incrementó el número de indígenas electos como representantes para los gobiernos locales o para los Congresos nacionales.

El fenómeno social más interesante es que no sólo los movimientos indígenas sino los movimientos urbanos y rurales de la sociedad civil han luchado por transformar las bases constitucionales para amparar los derechos de los pueblos indígenas.

¿La interculturalidad o la diversidad cautiva?

La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo. Este tipo de reflexión ha aportado mucho a las concepciones de la educación intercultural, ya que postulan que una de las primeras obligaciones o tareas de un pueblo es la de “ser”, y para “ser” es preciso apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión. No hay que olvidar también la similitud de problemas derivados de la explotación, la exclusión y la marginación económica y social. En ese sentido, la ruptura de estas condiciones desventajosas da lugar a un nuevo enfoque de la “governabilidad”, la democracia y la participación social.

Por ello, la interculturalidad no es solamente la “relación entre culturas”, sino “la relación entre culturas en conflicto” que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Por esto mismo, la “concurrency” cultural no puede ser vista sólo como un epifenómeno de la ideología (aunque sea

cierto) sino como la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales portadores de las culturas insertas en una estructura de poder a su vez definida por las ya aludidas relaciones de clase y de opresión cultural. Al interpelar la naturaleza de esas mismas relaciones socioeconómicas y culturales se interpelaba la naturaleza del Estado y, en consecuencia, la de los modelos de desarrollo impulsados desde las clases elitarias de las sociedades nacionales.

Es preciso reconocer que algunos de los defensores de la interculturalidad manejaban criterios idealistas de cultura, derivados de escuelas estructuralistas de la semiología, la lingüística o la antropología, y explicaban la cultura en tanto sistema de símbolos. Los préstamos metodológicos de estas disciplinas para los análisis de la cultura empañaron aquella otra visión más política que entendía las bases materiales y simbólicas de las culturas en los escenarios de poder. La bien fundada crítica a la interpretación “culturalista” de los hechos culturales sin duda ha dado lugar a una mejor comprensión de la complejidad cultural e intercultural. Lamentablemente, se han desarrollado expresiones de los fundamentalismos culturales sustentados en matrices culturales supuestamente universales. Este “universalismo” al revés puede resultar igualmente improductivo para los intereses indígenas.

¿Diálogo productivo o diálogo de sordos?

Desde los años noventa surgen las nociones de “diálogo” e “interacción comunicativa” entre los dialogantes indígenas y no indígenas⁶. El supuesto es que los intervinientes han construido las condiciones del diálogo. La crítica a esta postura es que el diálogo no es posible en condiciones de desigualdad, pues se pierden de vista las contradicciones existentes, cada vez más profundas, en el nuevo contexto de la globalización mundial⁷. Sin embargo, las posibilidades del diálogo aparecen siempre como una tentación y por ello precisamente los movimientos indígenas, y los movimientos sociales en general, se han comprometido con procesos de diálogo, a veces para conseguir magros acuerdos y la mayoría de las veces para no llegar a nada. La opción del diálogo es tanto más tentadora cuanto más se aproxima a las nociones de la “ciudadanía intercultural” y a la construcción de una movilización por y para los intereses de los “ciudadanos”⁸.

En esta discusión teórica y política existe el riesgo de que los pueblos vuelvan a opacarse como sujetos colectivos para cobrar sentido solo en tanto que sujetos individuales. Hay otros puntos críticos aquí, por ejemplo la concepción, bastante generalizada, de que lo colectivo se resuelve en el ámbito local, cosa que no es así o al menos no es así siempre. Este tipo de discusión tiene que ver sobre todo con el reconocimiento de los derechos indígenas en el ámbito jurídico. Más allá del reconocimiento intelectual –e incluso legal e institucional– del pluralismo jurídico, la cuestión del ejercicio de derechos colectivos se ha reducido, las más de las veces, a la penalización de los delitos o transgresiones menores que ocurren en el ámbito comunitario y donde los transgresores y los afectados son miembros de la misma unidad o colectivo socio histórico y cultural. En rigor, no están ni claros ni suficientemente desarrollados los mecanismos para el ejercicio de derechos colectivos fuera de los ámbitos comunitarios, o de unidades administrativas menores, razón por la cual son tan valiosas las experiencias indígenas que han llevado los casos de

trasgresión de los derechos colectivos, (sobre todo sobre sus recursos naturales) a las cortes internacionales, sentando con ello las bases para una nueva jurisprudencia y para una nueva dimensión y comprensión de las relaciones interculturales encarnadas en las estructuras del poder extraterritorial. Lo interesante de esas experiencias consiste en el hecho de que los imputados de las transgresiones a los derechos colectivos ya no son individuos sino corporaciones transnacionales.

Con todo y eso, todavía estamos a medio camino en la reflexión de cómo tratar la cuestión de *los derechos en los temas estructurales* de las realidades sociales indígenas y no indígenas. Parecería ser que allí está la clave para entender una nueva dimensión de los derechos colectivos. Dicho de otro modo, en la medida en que entendamos la dimensión colectiva de las cuestiones de seguridad ecológica, seguridad alimentaria, seguridad territorial y paz, para mencionar algunos ejes, estaremos más en sintonía con una nueva reflexión sobre interculturalidad. Es en este escenario conceptual donde se pueden hacer diversas contribuciones, facilitando la producción de conocimientos y reflexiones e impulsando experiencias que a su vez arrojen nuevos saberes válidos para la expansión y sostenibilidad de relaciones más democráticas.

Multiculturalidad y multiétnicidad vs. pluriculturalidad y pluriétnicidad

Los conceptos de multiculturalidad y multiétnicidad tienen su paralelo en los de pluriculturalidad y pluriétnicidad. Pero como todo paralelo, tales conceptos se aproximan pero no se encuentran. La diferencia más sustantiva radica en los orígenes mismos del concepto de “multiculturalidad”, que admite la “tolerancia” entre culturas y la “coexistencia” de la diversidad etnocultural en contextos en los cuales los portadores de culturas diversas a la cultura entendida como “nacional” son, en rigor, migrantes.

La migración, el aislamiento forzoso

En el caso de los migrantes indígenas, éstos son compulsivamente expulsados de sus tierras y territorios, primero a los centros urbanos y luego a centros rurales o urbanos de los países centrales. La migración, como sabemos, tiene como explicación fundamental la desestructuración de las formas de vida y de subsistencia y la falta de empleo y de oportunidades para lograr mínimas condiciones de bienestar.

Sugeríamos previamente que versiones más avanzadas de la noción de multiculturalidad llegan a postular que es preciso que los hechos culturales privados se conviertan en hechos culturales públicos y que en este pasaje de lo privado a lo público puedan ocurrir reordenamientos diversos que favorezcan una inserción menos penosa, e incluso exitosa, de los migrantes. En otras palabras, los sujetos “diversos” debían interrelacionarse adecuadamente con las formas de ser de la sociedad receptora y aceptar las visiones que de sí misma tiene dicha sociedad. Se trata, en este sentido, de una diversidad “adosada”, donde un sujeto social diverso está junto a otro o a otros sujetos sociales diversos y donde todos los sujetos sociales diversos deben funcionar con parámetros idénticos.

Vale la pena recordar aquí las bien conocidas decisiones de Estados Unidos y de los países de la Unión Europea respecto a cerrar sus puertas a la inmigración latinoamericana, medidas restrictivas que se incrementarán en el actual marco de la rece-

sión económica mundial. Sus efectos más inmediatos ya se dejaron ver a fines del 2008 y se intensificaron en 2009, como puede deducirse del decremento e incluso el crecimiento negativo de las remesas enviadas por los migrantes a sus familias, las deportaciones o el retorno forzoso de los migrantes a sus comunidades de origen debido a la falta de empleo y, nuevamente, la dolorosa experiencia de la ruptura familiar aunque en esta etapa esta separación significa que parte de la familia –el segmento más joven–, se quede en el país del destino migratorio.

Los refugiados de guerra, los desplazados por la guerra, los retornados y reubicados de guerra

Un fenómeno social que tiene que ver con procesos recientes o actuales de guerra interna de los países de la región latinoamericana abre nuevos derroteros para la reflexión acerca de la interculturalidad. Dos ejemplos sirven para ilustrar esta situación: el de Centroamérica, especialmente los casos de El Salvador y Guatemala, y el de Colombia.

Guatemala y El Salvador ejemplifican los más extensos periodos de guerra interna en la historia contemporánea. Los conflictos armados internos obligaron a grupos humanos enormes a desplazarse con el propósito de salvaguardar su vida. Es el caso de los salvadoreños y de los mayas guatemaltecos: las víctimas se desplazaron fundamentalmente al sur de México y, en menor grado, a otros países de Centroamérica, como Costa Rica y Honduras.

En Guatemala, con los Acuerdos de Paz de 1996 se establecieron condiciones para el retorno de estos desplazados a su patria, hecho que tomó algunos años. Tanto en el desplazamiento e inserción en el país receptor como en el retorno a Guatemala se dieron de facto situaciones de una interculturalidad forzosa, pues los desplazados no pertenecían a una sola etnia maya ni hablaban el mismo idioma, y en el seno de la sociedad receptora debían aprender a manejarse fundamentalmente en castellano y en menor grado en una lengua indígena. Al retornar a Guatemala no siempre pudieron volver a sus comunidades de origen ni al seno de sus familias y fueron reubicados en distintos lugares donde fueron forzados a formar islas pluriétnicas y plurilingües, donde a menudo ya no podían usar su lengua original porque la habían olvidado o porque sus hijos ya no la aprendieron y debieron comunicarse en español. Es el ejemplo de lo ocurrido en Ixcán, a donde fueron ubicadas personas y familias mayas de distinto origen étnico.

En un estudio comparativo de las migraciones y los desplazamientos forzados en Centroamérica y Colombia, de Virginia Casasfranco (2002) –realizado con información de fines de los noventa e inicios de 2000–, se establecen similitudes y diferencias entre tales contextos, en general caracterizados por la existencia de procesos de pacificación en Centroamérica y de recrudecimiento del conflicto en Colombia.

Algunos de los elementos coincidentes, según esta autora, son:

- El origen agrario del conflicto armado –que no logró solucionarse con las propuestas de reforma agraria–, la agudización de la crisis económica y la emergencia de la protesta política y social.
- La progresiva urbanización del conflicto.

- En ambos contextos, la participación activa de movimientos guerrilleros beligerantes, el tratamiento militar del conflicto y el para militarismo.
- Los procesos de negociación entre los alzados en armas y los gobiernos, produciéndose el fenómeno de los desmovilizados, reinsertados, retornados, reasentados, etc. con efectos importantes a nivel económico, social y político institucional.
- En ambas regiones ha sido importante el porcentaje de mujeres, niños y jóvenes desplazados y migrantes, lo que ha introducido a este fenómeno social peculiaridades de género y generacionales.
- El conflicto armado y la crisis económica de Centroamérica ha ocasionado una migración extra regional.

Algunas de las diferencias establecidas en este mismo estudio son:

- En Colombia ha habido un proceso de colonización armada de carácter histórico (ligado a la lucha entre los dos partidos tradicionales, la presencia de la guerrilla y el narcotráfico).
- Desde mediados del siglo XX en Colombia las migraciones forzadas y los repoblamientos han cambiado la diversidad sociocultural de las regiones y las formas de arraigo.
- El desplazamiento en Colombia ha sido una táctica de guerra que ha llevado a la homogenización política y al control armado de los territorios.
- En Colombia los desplazamientos a los centros urbanos han sido masivos, a diferencia de Centroamérica.
- Aunque en Guatemala, Nicaragua y El Salvador se dieron procesos de homogenización política de las regiones durante el conflicto, dicho control no es comparable al que ocurre en Colombia.
- En Colombia, a la problemática agraria y a la falta de participación política se agrega el crecimiento del narcotráfico, el para militarismo y el control y la explotación de los recursos estratégicos.
- En Centroamérica –más que en Colombia– la migración internacional es significativa para las familias debido al rol de las remesas en la economía familiar, pero es igualmente importante para los procesos de transculturación y sus efectos en el desarrollo local. (Casasfranco Roldán, 2002:72; 105-107).

La situación descrita para Colombia a inicios de la década de 2000 ha cambiado muchísimo. Los pueblos indígenas del sur colombiano, agredidos por el ejército, la guerrilla y los paramilitares, se han visto obligados a desplazarse hacia el Ecuador, especialmente hacia la frontera norte. Solo en 2008 se desplazaron al Ecuador alrededor de 50 mil colombianos. Los pueblos indígenas transfronterizos, como los awa kwaiker, ubicados de lado y lado de las márgenes del río San Juan, están obligados a esconderse de la represión de la guerrilla y del ejército ocultándose o refugiándose en territorio ecuatoriano, pero así mismo algunos awa kwaiker ecuatorianos se han desplazado por la selva amazónica de Colombia hacia el Putumayo, con la esperanza de alejarse de los escenarios de guerra. En cualquiera de los dos casos estos despla-

zamientos forzosos han implicado la pérdida del nexo con el territorio ancestral y la pérdida de la lengua kwaiker a favor del castellano. Otros pueblos, como los emberá de Colombia, también huyendo de la guerra interna de ese país, se han ubicado en la costa ecuatoriana, en la provincia de Esmeraldas, donde se les ha reconocido un territorio.

Los desplazamientos forzados en Colombia afectan de manera más aguda a los niños, niñas y jóvenes, quienes exhiben las más precarias condiciones de salud, nutrición y educación. Según un informe de la Procuraduría General de la Nación y de la Procuraduría Delegada Preventiva en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos (2007: 26) el 32% de las personas inscritas en el Registro Único de Población Desplazada corresponde a niños y adolescentes.

En este mismo documento (2007: 43 y ss), la ACNUR, Agencia de la ONU para los Refugiados, establece un “Balance de las políticas públicas para la atención integral al desplazamiento forzado en Colombia”. Si bien no se analiza de modo específico a los pueblos indígenas, sí existen algunas menciones explícitas a la situación de pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas, en los siguientes aspectos:

- La Atención Humanitaria de Emergencia (AHE), que “... deberá adaptarse a las necesidades culturales”.
- Los programas de AHE deben ser “culturalmente apropiados”.
- El acceso de los niños, niñas y jóvenes a: agua y saneamiento básico; alimentación nutritiva y equilibrada; alojamiento y vivienda básicos; vestido adecuado; servicios médicos y de saneamiento; transporte adecuado; todos estos programas “deberán estar adaptados culturalmente”.
- Los programas de salud “... deberán, en la medida de lo posible, respetar la medicina tradicional de los pueblos indígenas (plantas, animales y minerales necesarios) y de las comunidades afrocolombianas”.
- Deberá garantizarse el acceso a una educación culturalmente apropiada para niños y adolescentes.
- La vivienda y hábitat “serán acordes con los procesos culturales”.
- El uso del tiempo libre en actividades deportivas, recreativas o culturales que forman parte de la rehabilitación, será acorde con los procesos culturales propios de niños y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas.

El multiculturalismo crítico

En el escenario latinoamericano, la discusión sobre la multiculturalidad sigue otros cauces, dando lugar al llamado “multiculturalismo crítico”. Desde este posicionamiento se parte de que la diversidad está históricamente determinada por la naturaleza de las contradictorias relaciones sociales. Se plantea, por tanto, que la obligación del Estado es dar respuestas a las desigualdades de distinto orden, a través de políticas públicas en cuestiones como educación, salud, etc. Todo este nuevo comportamiento del Estado ante sus ciudadanos conduciría a la institucionalización de las políticas de interculturalidad, como lo planteaba Ernesto Díaz Couder al reflexionar de modo especial, aunque no exclusivo, en la educación indígena mexicana.

En términos lingüísticos, la noción de “multiculturalidad” tiene su correlato en la de “multilingüismo”, aunque en América del Sur más bien se ha empleado el concepto de “pluriculturalidad” y “plurilingüismo”¹⁰. Sin embargo, la noción de “pluriculturalidad” se distancia de la de “multiculturalidad” porque no se aplica a los migrantes sino a los pobladores originarios o mestizos. Por el contrario, son los colonizadores o los neocolonizadores los que imponen a los pueblos originarios o a los implantados forzosamente a través de la esclavitud, la “racionalidad colonial” de un modelo de Estado, de nación, y en general, de cultura y de desarrollo.

Las críticas al indigenismo llevaron a más de un autor a señalar que el vacío teórico más importante era precisamente el de haber ignorado la existencia de las relaciones coloniales y neocoloniales en América Latina. Unas, las primeras, forjadas en el despertar capitalista de España y las otras, más recientes y amparadas por los Estados elitarios latinoamericanos. En ambos casos se ignoraba la naturaleza de las relaciones sociales de esta diversidad cautiva. La pregunta obligada, como se dijera antes, era si debía asumirse conjuntamente las nociones de etnia y clase como eje analítico de esas contradicciones sociales.

Pensadores como Bonfil Batalla plantearon la idea de un “México profundo”, que no era otro que ese México subalterno a merced de las élites. Una crítica a esta idea es que para la estructura social mexicana (o latinoamericana, para extender la idea a otros ámbitos del análisis) las relaciones de poder ejercidas por las élites son tan profundas como las relaciones de las clases subalternas, porque gracias a esa profundidad y densidad esas mismas élites están en condiciones de subordinar a las clases y a los sectores subalternos. Como ya lo señaláramos al referirnos al pensamiento de Stavenhagen, las etnocracias latinoamericanas han fungido como representantes del interés colectivo (no solamente indígena), pero sus efectos devastadores se han dejado ver de modo particular en los sectores más pobres de las sociedades latinoamericanas y, entre ellos, en los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes.

En América Latina, la democracia electoral ha amparado la perversión del racismo y la existencia de sociedades profundamente polarizadas que han asumido la “naturalidad” de las relaciones sociales contradictorias. Esta “naturalidad” (ligada al fisiocratismo) no busca explicar estas contradicciones, pero deja el resquicio de las libertades individuales como una puerta abierta para la superación individual de tales condiciones opresivas. El “sueño latinoamericano” de la igualdad ciudadana ha dado paso, como se ha sugerido previamente, a las posibilidades de ser iguales pero diferentes.

Recientemente, Díaz Polanco¹¹, hablando de las relaciones entre etnia y poder, ha

La interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica y cultural, que sólo tiene posibilidades de ser si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales.

señalado que las etnias dominantes son capaces de “etnofagia” cuando la diversidad cultural es una “diversidad dominada”. Estas ideas nuevamente ponen de relieve la cuestión de la racionalidad colonial y de la “colonialidad” de los comportamientos sociales. La desconstitución de la colonialidad daría paso, entre otros, a la “descolonialidad del saber”, asunción importante para el caso de la educación, aunque todavía no existan más que intuiciones acerca del modo de cómo operar esta descolonización del saber. Esta es, sin embargo, una idea importante para comprender mejor las posibilidades de interculturalizar la educación para todos, o lo que es lo mismo, producir conocimientos, valoraciones, actitudes y estrategias pedagógicas para que la interculturalidad en la educación sea un paradigma de todos.

Manejos sociales y estatales de la diversidad cultural: los casos de Ecuador, Bolivia, Guatemala y Nicaragua

La Constitución ecuatoriana de 1998 ya reconocía la pluriétnicidad nacional y los derechos colectivos. Y la educación desde los ochenta y la salud desde los noventa forman parte de subsistemas interculturales. Por otro lado, las votaciones llevaron a dirigentes indígenas a las alcaldías de municipios que no eran exclusivamente indígenas y cuyo triunfo electoral no habría sido posible sin el voto mestizo.

En estos procesos, los derechos indígenas fueron y son parte de la plataforma política de los movimientos indígenas, más allá de cualquier adhesión a organizaciones o partidos.¹² Por ello es sin duda notable el soporte de sectores mestizos a la plataforma indígena, en los mismos temas de derechos. Esto se explica en el liderazgo del movimiento indígena en cuestiones que atañen al conjunto de la sociedad país. Baste señalar por ejemplo la soberanía frente a los recursos naturales, la soberanía alimentaria y el tratamiento de la deuda externa en función del pago de la “deuda social”.

Ya por los años setenta el movimiento indígena ecuatoriano desarrolló el concepto de “nacionalidad”, que supone la existencia de una “nación” en el sentido de comunidad histórica, lingüística, cultural, social y territorial. Para la lucha indígena, la “nación” subsiste aún si les ha sido usurpado el territorio. Por ello, tanto las nacionalidades del área del Pacífico o de la Amazonía —que tenían acceso a su territorio ancestral—, como las nacionalidades serranas y cuyo territorio y tierras les habían sido arrebatados, como en el caso de quichuas serranos, convirtieron a la territorialidad en el eje de sus demandas.

Esta territorialidad les otorgaba a los pueblos indígenas ecuatorianos la pertenencia a una “nacionalidad”, noción que a su vez sirvió para establecer nexos panétnicos y una estructura organizativa de nivel nacional, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Para provocar la unidad organizativa se privilegiaron los elementos de la opresión cultural, sin dejar de reconocer la pobreza y la exclusión. El mundo indígena, se señalaba, no estaba exento de la existencia de clases sociales y, para el momento histórico, la burguesía indígena estaba llamada a interpretar los intereses generales de todos los indígenas.

Como seguramente es conocido, la Asamblea Constituyente de Ecuador debatió las propuestas de existencia de “nacionalidades” indígenas y de interculturalidad de la sociedad nacional. En su momento, estos debates se inscribieron como si se tratara de tesis opuestas, aunque en rigor el carácter de esta discrepancia no era tanto teórico

sino más bien político, puesto que en sus comienzos, por los años ochenta, las dos nociones surgieron como una sola propuesta del movimiento indígena y campesino, con enorme apoyo de diversos sectores populares. En el marco de la Asamblea Constituyente la noción de interculturalidad fue mayormente asumida por la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN) y la de las nacionalidades por la CONAIE.

Ambas posiciones lograron movilizar una discusión nacional e introducir los cambios pertinentes en la nueva Constitución, masivamente aprobada en septiembre de 2008. La aprobación de la interculturalidad y de las nacionalidades implica que la interculturalidad se aplica al conjunto de la sociedad y al reconocimiento de las nacionalidades, y que el Estado asume y valora las diferencias referidas a los pueblos indígenas, independientemente del modo en que las nacionalidades indígenas estuvieran organizadas.

Desde fuera de la disputa organizacional descrita, y que implicaba afiliaciones y adhesiones, se percibía que la *principalización* excluyente de la noción de las nacionalidades, o en su lugar la de la de interculturalidad, habría significado un retroceso político para los dos sectores indígenas y para toda la sociedad ecuatoriana, pues, como se señalara antes, las dos posiciones se desarrollaron simultáneamente y como complementarias para impulsar una lucha indígena y popular unitaria, que en ambos casos contaba con un enorme apoyo de los sectores medios, especialmente en la sierra ecuatoriana. La propia ciudad capital, Quito, se constituyó en un bastión de la lucha indígena por estos dos principios políticos.

Todo el proceso que se acaba de resumir viene ocurriendo en un escenario en el cual la temática de la “ciudadanía” y la “participación ciudadana” han cobrado enorme fuerza debido al impulso que tiene en el movimiento ciudadano “Alianza País”, que llevó al poder al presidente Rafael Correa.

En un reciente trabajo de mi autoría, “La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y El Caribe: Algunos ejemplos” (Moya, Ruth, marzo, 2009), señalé como avances conceptuales de los movimientos sociales y de las organizaciones indígenas de Ecuador y Bolivia las nociones del “buen vivir” y “cultura” plasmadas en las respectivas constituciones.

En efecto, en Bolivia y Ecuador, en áreas quichua/quechua y aymaras, se vienen realizando reflexiones acerca de la “vida buena” o del “buen vivir”¹³. En este marco se sustenta que la persona no es el centro del cosmos sino parte de él, y por ello las personas comparten derechos con la naturaleza. En la cultura quichua ecuatoriana el buen vivir se dice “*alli kawsay*” o “*sumak kawsay*” y “*kawsay*” es “la vida”, pero también “la cultura”. Este concepto aparece en la nueva Constitución del país, aprobada en el referéndum de septiembre de 2008.¹⁴ Según una explicación del *sumak kawsay* que aparece en la contraportada de una edición de la Constitución (República del Ecuador/Ministerio de Educación, 2008) para lograr el *sumak kawsay* es importante tener presentes elementos como: *alli kawsay*, la armonía; *maki purarina*, la reciprocidad; *yanaparika*, la solidaridad; *ama killa*, no a la pereza; *ama shwa*, no al robo; *samak kawsay*, la serenidad; *wiñak kawsay*, la creatividad; *pakta kawsay*, el equilibrio; y *runakay*, el saber ser persona.

Otros avances tienen que ver con la construcción del *proyecto educativo propio en el*

marco del derecho de los pueblos. Si como puede suponerse la construcción del proyecto educativo propio exhibe diferencias de país a país, y de pueblo a pueblo, también contiene conceptualizaciones, preocupaciones y demandas comunes en torno a la educación y la cultura. Lo esencial parece ser que el proyecto educativo propio busca la formación de los recursos humanos para favorecer las propias aspiraciones de desarrollo y bienestar en el marco del control de los espacios territoriales/terra y sus recursos naturales. Otro elemento importante es la creación de capacidades en función del ejercicio de derechos colectivos e individuales y de otros recursos y estrategias para la incidencia y la gobernabilidad. Asimismo, se destacan el manejo de los conocimientos y tecnologías necesarios, la reafirmación de la identidad cultural, la propia historia, la lengua ancestral, las especificidades y la misma interculturalidad.

En los casos guatemalteco y boliviano, los movimientos étnicos, e incluso los representantes del Estado, plantean la multiculturalidad y la pluriculturalidad, respectivamente. En Bolivia, por los años noventa se hablaba, a nivel estatal, de “unidad en la diversidad”, lo que sin dudas apelaba a la unidad del Estado Nación, que reconocía la diversidad cultural. En este país, aunque bajo el paradigma del desarrollo liberal, tuvieron lugar transformaciones jurídicas e institucionales que dieron paso a una democracia (liberal) desde el punto de vista social y desde el punto de vista económico. Se dictaminaron leyes como la de Participación Popular; se reconocieron las Organizaciones Territoriales de Base; tuvo lugar la Reforma Educativa, que asumía la interculturalidad y el bilingüismo para todos; y se crearon los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Ejemplos que, entre otros, pueden explicar algunos derroteros recientes de la sociedad boliviana.

Una de las ideas que alimentó el concepto de interculturalidad en la educación fue la noción del “diálogo cultural” y su rol en el marco del conflicto social. Para Luz Jiménez la interculturalidad tampoco puede ser concebida por fuera del marco de la descentralización que, en breve, significa las posibilidades de distribución del poder para tomar las decisiones en educación y los procesos de empoderamiento social comunitario¹⁵. La reflexión de esta autora tiene que ver con las aspiraciones de lo que debería ser la descentralización con amplia participación indígena en el ejercicio del poder y con la transformación de la naturaleza del Estado.

Con la entrada del siglo XXI quizá la idea más importante ha sido la de la “refundación del Estado”, con implicaciones sobre las nociones de la democracia política que debía atravesar la diversidad histórica, cultural y social de Bolivia. Tal reconocimiento de la diversidad ha dado lugar a lo que podría llamarse la “indianización” del Estado, que pasa, sin lugar a dudas, por la fortaleza de los movimientos sociales andinos aymara y quechua. La burguesía mestiza ha tenido un comportamiento regional muy focalizado. Aun a riesgo de una gran simplificación podría decirse que los segmentos de la burguesía más mestiza y auto percibida como “blanca”, de Santa Cruz, Tarija, Sucre y Cochabamba, se han constituido en el foco de la oposición a Evo Morales, mientras que las ciudades altiplánicas aymaras y quechuas han sido su principal soporte social. La nueva constitución política –aprobada en enero de 2009 en un referéndum– define al Estado Boliviano como Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario (art. 1), que se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso

integrador del país (art. 3). A nivel lingüístico, reconoce la existencia del castellano y los idiomas originarios (art. 5, I) y el uso del castellano y el idioma más empleado en los niveles de departamento (art. 5, II).¹⁶

El hecho es que bajo los conceptos de “descentralización” se pueden manejar —y de hecho se manejan— ideas muy diversas, e incluso antagónicas. Los recientes acontecimientos bolivianos en torno a la oposición de las ya aludidas élites de Santa Cruz, Tarija, Sucre y Cochabamba a la propuesta constitucional impulsada por el partido del presidente Morales, se sustentaron precisamente en principios de la descentralización. La paradoja consistió en que el gobierno tuvo que apelar a la unidad del Estado para promover los cambios constitucionales y que de hecho Morales debió “negociar” con tales fuerzas políticas posiciones más conservadoras que las esperadas por los movimientos sindicales y campesinos que, de alguna manera, se han visto frustrados por estas concesiones.

Un paréntesis para la multiculturalidad en Guatemala

El aparato crítico producido por los intelectuales mayas de Guatemala acerca de la multiculturalidad merece un comentario aparte, pues se deslinda de las nociones norteamericanas o europeas de multiculturalidad y se alinea más bien con las tendencias del multiculturalismo crítico. Demetrio Cojti (1995: 20 y ss), intelectual maya, sostiene que la identidad cultural debe ser examinada en varios planos, hecho que da lugar a “identidades paralelas” o “conexas”. El núcleo de la “identidad particular” es la “cultura interiorizada”, es la voluntad de ser, de mantener y desarrollar la cultura propia y esa “conciencia de sí” puede ser positiva o negativa. La “identidad particular” estaría definida por las singularidades de cada pueblo, etnia o nacionalidad, mientras que la “identidad genérica” estaría definida por los elementos comunes de comunidades afines. Así, por ejemplo, los kaqchikeles tienen una identidad particular como kaqchikeles. Esta identidad kaqchikel, en tanto que pueblo y parte de una civilización (la maya), puede sustentar una “identidad genérica”, que es la identidad maya. Cada una de las identidades culturales particulares son permanentes, al tiempo que mutables. Las distintas identidades particulares de los mayas (y además la identidad de los xinca, garifunas y ladinos) darían como resultado la multiculturalidad. Sin embargo, no deben confundirse con la identidad que proviene de la pertenencia al Estado Nación, porque la naturaleza de dicho Estado es la de ser excluyente y racista. Dice el mismo Cojti (2009: 310 y ss) al analizar las tendencias del movimiento indígena maya que éste es “un abanico de especificidades con un tronco común”.

El concepto de multiculturalidad en Guatemala incluye, como fruto de los Acuerdos de Paz de 1996, la noción de la existencia de cuatro “pueblos”: el maya, el xinca, el garífuna y el ladino, concepto avalado, como sugiero arriba, por el mismo Cojti en varios de sus escritos. Puede señalarse que el contexto de post guerra propició la construcción de la existencia de los cuatro pueblos —quizá buscando las condiciones de “la paz firme y duradera”, al menos desde la perspectiva de los mayas—.

Al respecto, podría decirse que, en efecto, los maya y xinca son efectivamente pueblos indígenas; los garífuna son afroguatemaltecos que llegaron al país hace algo más de 200 años (26 de noviembre de 1802) con las vicisitudes del sistema esclavista y constituyen más bien una “comunidad afrodescendiente” que entró en contacto con

los keqchí' y con los ladinos de Izabal, Puerto Barrios, Livingston; y el último "pueblo", compuesto por ladinos o mestizos, en rigor no es tal, en el sentido socio histórico más clásico, lo que no significa que no sean parte de la historia o que carezcan de identidad. Al contrario, su propia identidad, entendida más bien como una identidad de clase —de la clase dominante—, subsumió la identidad de todos. Lo importante es que las élites ladinas (por cierto no los ladinos pobres y excluidos) se atribuyeron a lo largo de la historia la representatividad de todos y terminaron usurpando a los pueblos el mismo concepto de "pueblo". Por fin, el concepto de "multiculturalidad" no excluye en el caso de Guatemala el de interculturalidad.

Para los mayas con visión más democrática e inclusiva, ya a finales de los años ochenta la "interculturalidad" era vista como la posibilidad del "poder compartido". Esto significaba que las relaciones interculturales se veían insertas en la estructura del poder. Sin embargo, dada la diversidad de tendencias del movimiento maya, el "poder compartido" no siempre significa la plena participación democrática en la vida social del país. Para muchos mayas el "poder" no es otra cosa que la inclusión de los mayas en los aparatos del Estado y la participación en las acciones de gobierno, sin que eso necesariamente signifique la transformación o la interpelación social a

las élites gobernantes acerca de la naturaleza del Estado. El concepto de interculturalidad (y de interretnicidad) en Guatemala es visto contemporáneamente como un mecanismo que propiciaría transformaciones educativas, sociales, económicas y políticas (Giracca, 2009: 18 y ss).

Volvamos a algunas ideas más tempranas. El movimiento maya impulsó el concepto de "mayaniza-

ción" de la sociedad nacional, ya que luego de la firma de los Acuerdos de Paz y en el marco de la Reforma Educativa, a cuyo desarrollo debía responder el Estado guatemalteco, propuso los conceptos de "educación maya". En algunas versiones ésta nos remite exclusivamente a la educación de los mayas mientras que en otras versiones significaba crear "frangas" de educación maya en la educación de los ladinos, para propiciar una verdadera interculturalidad.

Por otro lado, la introducción de la espiritualidad maya en la vida pública y el reconocimiento de los derechos jurídicos de los mayas han contribuido a desarrollar la noción de la "mayanización" de la sociedad guatemalteca, la misma que ha ido más allá de la educación. El presidente Álvaro Colom, quien asumiera el poder en enero de 2008, señalaba la importancia de que su gobierno tuviera un "rostro maya", lo que contrasta con la realidad que agobia a los mayas: inseguridad jurídica, violencia, in-

La Educación Intercultural Bilingüe debe centrarse en: a) los procesos de identidad cultural y lingüística de los pueblos y comunidades particulares; b) proponer relaciones de interculturalidad que amplíen la democracia social y económica; y c) mejorar las capacidades de manejar la lengua mayoritaria y oficial y otras lenguas de uso internacional.

estabilidad familiar y social, desempleo, racismo y aculturación.

En un estudio sobre la “mayanización” de la sociedad guatemalteca¹⁷ se establece que las identidades indígenas tienen un enorme potencial social, visto que –se asegura en ese trabajo– el proyecto de ladinización ha fracasado. Asimismo, allí se señala que el discurso de la multiculturalidad (del multiculturalismo crítico, añadiríamos nosotros) “apelaría a la cultura como el campo en el que ha de dilucidarse la relación entre diferencia y desigualdad”, lo que sería una “forma concreta de entender la diversidad y su relación con el Estado”. Sin embargo, de la afirmación que acaba de verse respecto a que la ladinización ha fracasado siempre cabe la pregunta de si el racismo manifiesto que subsiste hasta el día de hoy no estaría mostrando que la ladinización se ha refuncionalizado en el contexto de la globalización neoliberal y que, lamentablemente, el proyecto “ladino” *no ha fracasado*. La búsqueda del “rostro maya” en los procesos de desarrollo promovidos desde el actual gobierno del presidente social demócrata Álvaro Colom han levantado algunas suspicacias entre los mayas (y no mayas), que no encuentran evidencias de la “mayanización” del desarrollo social y económico, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por canalizar el gasto social en los municipios más pobres y con mayor presencia indígena.

Existen otros países centroamericanos, como Nicaragua, donde el reconocimiento de la interculturalidad va ligado al de las autonomías de sus gobiernos regionales, territoriales y étnicos.

En ese país los gobiernos regionales se expresan en la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y en la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS). En ambos casos, la institucionalización de la autonomía se fundamenta en un marco jurídico bastante amplio que reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes. Así, la Constitución Política de Nicaragua reconoce el carácter de Estado multiétnico; la autonomía regional se sustenta en la Ley 28; el uso de las lenguas regionales, en la Ley de Lenguas o Ley 162; e incluye la Ley 445 Del Régimen de Propiedad Comunal y Comunidades Étnicas.

El derecho colectivo de autonomía para las comunidades de la costa del Caribe se basa en los siguientes principios:

- Es de ámbito regional y gozan de derechos autonómicos las personas que viven en la región.
- Se reconoce la multiétnicidad, que se garantiza a partir del establecimiento de circunscripciones étnicas y asegurando que los miembros de la Junta Directiva de los Consejos Regionales autónomos incorporen a los distintos pueblos y comunidades étnicas.
- Reconoce los derechos económicos, sociales, culturales, jurídicos, ecológicos y políticos.
- Las autoridades autonómicas asumen las instancias de la administración regional, municipal y comunal.
- Define el derecho de contar con un presupuesto de desarrollo regional y la creación del Fondo de Desarrollo Regional.
- Mantiene el principio de unidad nacional.
- Reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas.
- Reconoce la medicina indígena.

- Establece la igualdad para las mujeres en los ámbitos económico, político, social y cultural.
- Traslada a las autoridades regionales competencias en los ámbitos de salud, educación, bienestar y desarrollo local, entre otros.
- Establece como requisito la coordinación entre los gobiernos regionales y el gobierno central (Cunningham et ál., 2008: 48-49).

Pese a todos estos principios existe en Nicaragua un racismo solapado que favorece la discriminación étnica. A su vez, ésta genera baja autoestima, invisibilización de los pueblos indígenas y comunidades étnicas en la vida pública, conflictos interétnicos, discriminación lingüística en desmedro de las lenguas indígenas, desvalorización de los conocimientos tradicionales y, en general, diferentes formas de estigmatización cultural, incluida la discriminación religiosa. Además, da pie a la invisibilización de la información étnico cultural y la discriminación en los derechos a la salud y la educación y en los derechos laborales y económicos, entre otros (Cunningham et ál., 2008: 79-91).

Dentro de las regiones autónomas también se desarrollan acciones de autonomía territorial, como lo ejemplifica el caso del gobierno del territorio rama-kriol. En efecto, al amparo de la Ley 445 las autoridades tradicionales del gobierno rama-kriol decidieron, en 2007, elaborar un diagnóstico de su territorio para permitir el ejercicio de sus derechos territoriales y generar propuestas de la misma gestión autonómica. Las estrategias para la realización del diagnóstico se sustentaron en la posibilidad de las alianzas y, en cuanto a sus contenidos, se privilegiaron los aspectos histórico, socioeconómico, etnográfico, situación jurídica de terceros y la cartografía como apoyo para la demanda territorial comunitaria (Barclay, 2008: 5-20).

El diagnóstico en mención permitió avanzar en el proceso organizativo, ya que la administración territorial significa en los hechos la posibilidad de suministrar y gestionar servicios.

En cuanto a la educación, la Asamblea Territorial rama-kriol estableció en 2006 una comisión especial para determinar el carácter que debería tener la educación. La idea general era la de trabajar no solo a nivel de la educación formal sino de la educación no formal, con el propósito de generar capacidades para la defensa, desarrollo y administración del territorio (Barclay, 2008: 48).

Para fines de 2008 el gobierno territorial definió un proyecto para adaptar a las peculiaridades culturales y lingüísticas del territorio la propuesta del Currículo Nacional Base (CNB) desarrollado en el marco del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR). En esta propuesta se apoya la recuperación de la lengua rama como segunda lengua a través de trabajos de revitalización y planificación lingüística (ej. la elaboración de un diccionario), el uso del kriol como lengua materna de los rama y los kriol, la inclusión de elementos de la cultura local, la elaboración y experimentación con textos de prebásica y primer año de primaria y la capacitación docente, entre otros.¹⁸

Los puntos que merecen consensos, los que merecen mayor reflexión y las tareas pendientes

Como se puede ver a partir de los ejemplos analizados, existen entre ellos diferen-

cias y matices conceptuales, pues las organizaciones y los pueblos indígenas, e incluso los Estados Nacionales, se adscriben tanto a la interculturalidad como a la multiculturalidad o a la interculturalidad y a la pluriculturalidad. En ese sentido, los avances latinoamericanos en torno a las reflexiones sobre interculturalidad deben marcar tanto los debates como las futuras acciones de los Estados Nacionales y de los movimientos sociales, reconociendo para ello los avances alcanzados y las cuestiones pendientes, como se resume a continuación.

Los consensos sobre interculturalidad

1) La interculturalidad o las relaciones interculturales se estructuran en el marco de relaciones de poder, de manera que reestructurar dichas relaciones de poder en favor de los sectores excluidos y oprimidos resultará en una interculturalidad que promueva mayor equidad de las relaciones sociales, culturales y económicas.

2) La noción de interculturalidad implica el reconocimiento de las diferencias, pero sobre todo de las desigualdades en los distintos órdenes de la vida social y no significa, como en el pasado, las posibilidades de integración exclusivamente bajo parámetros de inequidad.

3) La interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica y cultural, que sólo tiene posibilidades de ser si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales.

4) Si bien el concepto de interculturalidad surgió como parte de la reflexión pedagógica de la educación bilingüe, debe profundizarse y debe trascender el ámbito de la educación.

5) La interculturalidad en la educación debe enmarcarse en el ámbito de los derechos colectivos e individuales y los derechos interculturales deben ser ejercidos en función del buen vivir colectivo, desde los parámetros de calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes.

Los puntos que merecen mayor reflexión

1) Es preciso detallar o profundizar el posicionamiento de los movimientos y organizaciones sociales respecto de las vinculaciones conceptuales y operacionales entre interculturalidad y derechos, participación y vida pública con participación social.

2) Para la educación pública y privada es preciso definir las “visiones complejas acerca de la interculturalidad”, buscando las articulaciones entre contenidos, estrategias y acciones educativas.

3) La política (o estrategia, según se defina en los niveles nacionales) de interculturalidad para la educación debe permitir fijar el horizonte deseado de las relaciones entre sociedades y culturas, en el ámbito de los intereses específicos de los pueblos y en el marco del interés nacional.

4) La educación intercultural (EI) no debe subsumir a la EIB, pues los pueblos reclaman el derecho a educarse en sus propias lenguas y a ampliar las fronteras del bilingüismo.

5) La Educación Intercultural Bilingüe debe centrarse en: a) los procesos de identidad cultural y lingüística de los pueblos y comunidades particulares; b) proponer re-

laciones de interculturalidad que amplíen la democracia social y económica; y c) mejorar las capacidades de manejar la lengua mayoritaria y oficial y otras lenguas de uso internacional (por ejemplo, como lo prevén las leyes de lenguas en México, Nicaragua, Guatemala y los proyectos de leyes de lenguas de Perú, Ecuador, Bolivia.)

6) Es preciso ir definiendo el enfoque de interculturalidad en distintos ámbitos del ejercicio de derechos ciudadanos y de derechos colectivos, particularmente con temas relacionados a cuestiones de seguridad y bienestar, tales como: seguridad alimentaria y derecho a las tierras y territorios; seguridad alimentaria y patrimonio biogénético y tecnológico; participación social de sujetos individuales y colectivos en la vida pública y vinculación con las políticas y acciones que conduzcan al “buen vivir”.

7) Por las ambigüedades derivadas de las nociones de *multiculturalidad* parece preferible desarrollar mejor las nociones de *interculturalidad*, entendida siempre en el marco de la diversidad.

8) La noción del ejercicio de derechos debe sustituir a la de tolerancia.

Las tareas y desafíos pendientes en educación

1) Desarrollar y profundizar los debates y reflexiones sobre los derechos interculturales, partiendo de experiencias valiosas, pero permeando las estructuras institucionales, los discursos, la praxis pedagógica y la praxis de la participación social.

2) La educación intercultural, pese a un espíritu que favorece la interculturalidad para todos y que parte del reconocimiento de la diversidad cultural, no se ha dirigido hasta ahora, de modo sistemático y ordenado, al conjunto de las sociedades nacionales, lo que implicaría cambios en los sistemas educativos nacionales.

3) Situar los enfoques de identidad y de interculturalidad como parte de las nociones que sustentan la calidad educativa, sin desmedro del impulso a las acciones conducentes a la ampliación y mejoramiento del acceso, promoción, continuidad y permanencia en el sistema educativo.

4) Generar conceptos, parámetros y metodologías sustentados en la interculturalidad para todos que permitan desarrollos curriculares, procesos de formación y capacitación docente, elaboración de materiales educativos, acciones de monitoreo y evaluación educativas, y acciones de participación de los padres y madres y de las autoridades de las culturas tradiciones o modernas.

5) Deben revisarse cuidadosamente los conceptos de integración social, sea que provengan de las fuentes de la multiculturalidad o de la interculturalidad. Se deben profundizar los conceptos de desarrollo en el marco de las nociones de bienestar común, especialmente de aquellos sectores sociales, incluidos los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, ubicados en los peores rangos de pobreza y exclusión.

6) Reconocer que la implementación de los derechos interculturales supone el derecho a las lenguas originarias como medios de expresión, producción y recreación de conocimientos. Pese a que los discursos oficiales en algunos países abonan a favor de un bilingüismo para todos (como Bolivia) este reto tampoco ha sido emprendido.

7) Ampliar el debate sobre interculturalidad en la educación, tanto en los países en los que la noción de interculturalidad forma parte del discurso oficial, articulando estas nociones con otros ámbitos de la vida social (gobernabilidad, salud, etc.) es fun-

damental pero no exclusivamente en el tema de la educación.

8) Las dimensiones de la interculturalidad deberían tomar en consideración los niveles de :a) cultura local; b) cultura del pueblo/comunidad particular; c) las relaciones interculturales con otros pueblos indígenas locales, nacionales, regionales; d) las relaciones interculturales con la sociedad mestiza. Sería deseable el enfoque entre etnia y clase.

9) La propuesta de interculturalidad en la educación debería mostrar las cuestiones relativas a las desigualdades en los órdenes económico y social, desarrollar las metodologías necesarias para el tratamiento del conflicto y, sobre todo, plantear las discusiones, nociones y prácticas sociales que favorezcan el desarrollo de un nuevo modelo del Estado, responsable del establecimiento de relaciones de inclusión.

10) Desarrollar propuestas curriculares que se refieran y sean útiles para atender/responder a las peculiaridades lingüísticas y culturales de los pueblos y comunidades, abandonando la práctica de las supuestas adaptaciones de lo nacional a lo peculiar o de las macroetnias a los pueblos minoritarios.

11) Apoyar la formación docente, mejorando la formación de los maestros de escuela primaria e incursionando en la formación docente para los niveles de la educación pre escolar y post primaria.

12) Apoyar la dimensión de la educación para el trabajo y para la vida cotidiana, así como los procesos de educación técnica, enfocados a desarrollar las capacidades de los pueblos y comunidades para la solución de los problemas de la vida y de las competencias que los habiliten para la inserción laboral, centrando estos análisis en las posibilidades de la reproducción cultural.

13) Contribuir al desarrollo de investigaciones y materiales de apoyo dirigidos a funcionarios, docentes, padres de familia y alumnos.

14) Fortalecer a los propios estamentos de la educación pública dirigida a la EIB para lograr el incremento del apoyo político, financiero e institucional a la misma.

15) Ampliar el debate sobre interculturalidad en las tareas que competen a la veeduría social de la educación, elaborando marcos conceptuales y metodológicos relativamente comunes que permitan la observancia de la calidad educativa desde la perspectiva de la interculturalidad.

16) Fortalecer los mecanismos de monitoreo de la calidad de la EI/EIB en función de parámetros especialmente diseñados y que permitan la medición de competencias en: i) comunicación: habilidades lectoras y escriturarias en dos o más lenguas; ii) competencias matemáticas y de ciencias básicas aplicadas; iii) competencias socioafectivas orientadas a la identidad e interculturalidad.

17) Apoyar la formación técnica y política de los funcionarios indígenas de EI/EIB.

18) Cooperar en procesos de auditoría social sobre el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las Metas de Dakar y las estrategias nacionales o regionales destinadas al incremento del gasto educativo.

19) Apoyar la formación de capacidades técnicas y políticas de las organizaciones de los pueblos indígenas y las comunidades negras a favor de la EI/EIB.

20) Apoyar la participación de los pueblos y comunidades a través de sus organizaciones tradicionales y modernas para fortalecer los proyectos educativos de vida antes que los servicios educativos.

21) Apoyar la participación de los pueblos y comunidades afrodescendientes en los procesos de auditoría social de la EI/EIB con el diseño de parámetros que permitan la supervisión del ejercicio de derechos, con énfasis en los derechos lingüísticos y culturales.

Las tareas y desafíos pendientes en otros ámbitos de la vida social

1) Desarrollar y profundizar los debates en torno a la interculturalidad en otros servicios públicos, en particular en el ámbito de la salud, la nutrición y la seguridad alimentaria.

2) Un enfoque específico de la interculturalidad sería el del enfoque en derechos, mostrando la pluralidad jurídica, sus nexos y sus límites, especialmente en lo referido a los ámbitos de aplicación del derecho consuetudinario.

3) La interculturalidad en derechos debería mostrar el tratamiento de nuevos derechos, especialmente los referidos a los derechos del conocimiento intangible y a los derechos difusos.

4) La interculturalidad debe apoyar las condiciones de diálogo, reconociendo siempre que éste ocurre en un escenario de poder y que el incremento y la utilidad del diálogo sólo es posible cuando se afianzan las condiciones de la democracia y de la equidad. De ahí que sea fundamental el apoyo a los procesos de empoderamiento en derechos civiles y colectivos, uno de los caminos que pueden volver útil la interlocución.

5) Para que la interculturalidad como proceso apoye el desarrollo de la democracia, la equidad y la calidad de la vida, es preciso que implique mecanismos de participación social en los asuntos de la vida pública. Por tanto, se trata de incrementar las capacidades de indígenas y afrodescendientes para que tomen decisiones favorables a su “buen vivir” y al del conjunto de las sociedades nacionales. No puede haber “buen vivir” para los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes si no se operan cambios para todos los sectores en los que recae la pobreza y la exclusión y viceversa.

6) El desarrollo de la propuesta de interculturalidad debe trazar líneas estratégicas de intervención. Por la importancia que tienen para la supervivencia de los pueblos indígenas se proponen como las más urgentes las siguientes: a) medio ambiente, sostenibilidad y derechos medioambientales y b) seguridad alimentaria, salud y nutrición en base al acceso, protección y desarrollo sostenible de los recursos productivos, las tecnologías, los circuitos de producción y distribución de alimentos y la preservación de pautas culturales. Pueden examinarse otros campos.

7) El desarrollo de una política de género debe situarse de manera más apropiada en la dimensión de la interculturalidad, hecho que supone la creación de conocimientos específicos sobre las cuestiones de género de las mujeres indígenas y afrodescendientes en cada una de sus culturas.

Notas

1 - La posibilidad individual de comprar y vender las tierras ancestrales o concedidas por el Estado en el siglo XIX es el punto crucial de los desacuerdos indígenas ante la propuesta de Ley Indígena auspiciada por el BID/PAPINH en Honduras. En su versión actual el anteproyecto auspicia el mercado de tierras, especialmente para el caso de los isleños negros (2008).

2 - El mayor desarrollo regional de un marco normativo que ampare los derechos indígenas ocurre en Guatemala, sin que eso signifique necesariamente el ejercicio pleno de esos mismos derechos. Para una revisión de este marco normativo véase Flores, Jorge Elvin (2002).

3 - Para examinar la participación institucionalizada en el Perú, véase por ejemplo Rémy, María Isabel (2006).

4 - Para las experiencias de EIB reportadas para Perú, véase Zavala, Virginia (comp.), CARE-IBIS (eds.), 2008.

5 - Véase Albó, Xavier (1999) y (2003).

6 - Estas ideas del “encuentro” y el “diálogo” se enmarcan en las celebraciones del V Centenario del descubrimiento de América, denominado por los españoles y por sus seguidores como el “encuentro de dos mundos”.

7 - Véase para esta crítica Moya, Ruth (2004).

8 - Casi un año más tarde de la presentación de esta ponencia en el VIII Congreso apareció el libro Luis Enrique López (ed. *Interculturalidad, educación y ciudadanía, Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUN-PROEIB Andes/Plural: La Paz. El libro recoge diversas aproximaciones acerca de la noción de interculturalidad y ciudadanía y su vinculación con los desarrollos de la Educación Intercultural Bilingüe.

9 - Este matiz del concepto de “multiculturalidad” se debe al hecho de que la noción surgió en Europa y Estados Unidos y se dirige de manera preferente a los nuevos migrantes que deben integrarse al modelo arquetípico de sociedad y de nación. Gracias a la “tolerancia” se pueden constatar y admitir las diferencias del “otro”.

10 - Siguiendo a la escuela catalana de sociolingüística, que reclamaba para el caso de España la noción de una España plurilingüe, atravesada por relaciones de diglosia social. Esta vertiente del pensamiento contribuyó a mirar los hechos sociales de la diglosia. La diglosia es, desde la perspectiva de la sociolingüística, un fenómeno que ocurre en situaciones de bilingüismo social y en la cual las funciones sociales de las lenguas están altamente diferenciadas. Ferguson, en 1959, acuñó este término distinguiendo para ello, las lenguas “A” con funciones de prestigio, generalmente funciones públicas (educación, gobierno, etc.) y las lenguas “B” con funciones carentes de dicho prestigio y circunscritas al ámbito doméstico. como un fenómeno característico de las sociedades con relaciones coloniales en su interior, de modo que la subordinación de una lengua a otras en rigor se explicaba por la superioridad de una clase social, la portadora de la lengua “dominante”, a los sectores sociales portadores de las lenguas y culturas dominadas.

En la relectura latinoamericana de las ideas de Ninnyoles, en lugar de que exista una referencia a lenguas o sociedades ahistóricas se establecen las relaciones sociolingüísticas entre comunidades socio históricas, de modo que en lugar de hablar de la lengua “A” se hablará de la lengua “dominante”, y en lugar de la lengua “B” se hablará de la(s) lengua(s) dominada(s), hecho que explica mejor las situaciones de bilingüismo entre lenguas indígenas y las lenguas europeas.

11 - Véase Díaz Polanco, Héctor (2006).

12 - Para reflexiones en torno a la cuestión de derechos y sus alcances y limitaciones en el movimiento indígena ecuatoriano, véase Tibán Gualán (2001).

13 - Esta noción también es reportada por López (2009, en prensa) quien da las formas *allin kawsay* o *sumaq kawsay* y *suma qamaña* para el quechua y aymara bolivianos,

14 - El concepto de “buen vivir” se refiere al derecho al agua, al acceso a la alimentación, al ambiente sano, al uso de tecnologías ambientalmente limpias, a la adecuada comunicación e información y a la pluralidad y diversidad de la misma; a la cultura y la ciencia; a la educación; al hábitat seguro y saludable y a la vivienda; a la salud; al trabajo y a la seguridad social (Cap. Segundo, Art. 12 a 34)

- 15 - Jiménez Quispe, Luz (2005) *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana*. La Paz: PINSE, PROEIBANDES, PLURAL 94-99
- 16 - Texto consultado en su versión electrónica, no impresa.
- 17 - Bastos, Santiago, et ál. (2009) *Mayanización y vida cotidiana, La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (2009).
- 18 - Observación personal realizada en reuniones de trabajo con miembros del Gobierno Rama Kriol, en Bluefields, noviembre, 2008.

Bibliografía

- ACNUR (2007) “Anexo 2. Balance de las políticas públicas para la atención integral al desplazamiento forzado en Colombia”. En: *Consejos Territoriales de Planeación, Hacia la inclusión de la Población desplazada, Protección y garantía de los derechos de grupos desplazados más vulnerables, Derechos de la niñez desplazada*, Procuraduría General de la Nación / Procuraduría Delegada Preventiva en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos/ Consejo Noruego para Refugiados/ Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega/ Embajada Británica/ Embajada de Canadá (eds.), Bogotá.
- Albó, Xavier (1999) *Ojotas en el poder local, Cuatro años después*. CIPCA/PADER (eds.), Hisbol: La Paz, 1999 (Cuadernos de Investigación CIPCA, 53).
- Albó, Xavier (2003) *Pueblos indios en la política*. CIPCA/Plural (eds.): La Paz, 2003 (Cuadernos de Investigación CIPCA, 55).
- Barclay, Frederica (2008) (sistematizadora de los insumos de las comunidades Sumu Kaat, Bangkukuk, Rama Cay, Wiring Cay, Monkey Point, Tiktik Kaanu, Corn River, Indian River y Graytown), *El diagnóstico del territorio rama y kriol, Una experiencia para compartir*, IBIS (ed.), Managua, Nicaragua.
- Bastos, Santiago et ál. (2007) *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*, Guatemala: Cholsamaj.
- Cunningham Kain, Mirna et ál. (2008) *El fraude del mestizaje: Anotaciones sobre el racismo en la Nicaragua multiétnica*. Managua, Nicaragua: Copy Express..
- Casafranco Roldán, María Virginia (2002) *Las migraciones y los desplazamientos forzados*, Impresora Obando, San José, Costa Rica.
- Cojti Cuxil, Demetrio (1995) *Ubániik Ri Unaóoj Uchomab’ aal ri Maya’ Tinamit/ Configuración del pensamiento político del pueblo maya*, 2da Parte, SPEM- Cholsamaj (eds.), Guatemala: Editorial Cholsamaj, p 156.
- Cojti Cuxil, Demetrio (2009) “La educación superior indígena y el movimiento indígena en Guatemala”, 291-324. En: López, Luis Enrique, (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: FUNPROEIB Andes/Plural.
- Día Polanco, Héctor (2006) *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Flores, Jorge Elvin (2002), *Guatemala: Leyes y regulaciones en materia Indígena (1944-2001)*. Costa Rica: T II, OIT (eds)
- Giracca, Anabella (2009) “Los retos educativos frente a la interculturalidad como modelo transformador”, en: Revista Guatemalteca de Educación, Guatemala, julio-diciembre 2009 (Año 1, No. 2), 15-26.
- Jiménez Quispe, Luz (2005) *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana*. La Paz: PINSEIB, PROEIBANDES, PLURAL (eds.).

López, Luis Enrique (2009) “La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: Lecciones aprendidas desde la alfabetización”. En: *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, L.E. López y U. Hanemann (eds.), Guatemala: UII-UNESCO y GTZ, (en prensa),

López, Luis Enrique (ed.) (2009) *Interculturalidad, educación y ciudadanía, Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes/Plural.

Moya Ruth (2004) “Mentalidades, prácticas sociales e interculturalidad en América Latina”, en: Ruth Moya, Alba Moya, *Derivas de la interculturalidad, Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: FUNADES, CAFOLIS (eds.) 15-114.

Moya, Ruth (2007) *Participación social, Banca Multilateral y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: CARE (eds.).

Moya, Ruth (2009) “La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y El Caribe: Algunos ejemplos”, Guatemala.

PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN / PROCURADURÍA DELEGADA PREVENTIVA EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS Y ASUNTOS ÉTNICOS CONSEJO NORUEGO PARA REFUGIADOS/ MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES DE NORUEGA/EMBAJADA BRITÁNICA/ EMBAJADA DE CANADÁ (2007), *Consejos Territoriales de Planeación, Hacia la inclusión de la Población desplazada, Protección y garantía de los derechos de grupos desplazados más vulnerables, Derechos de la niñez desplazada*, Bogotá.

Rémy, María Isabel (2006) *Los múltiples campos de la participación ciudadana en el Perú. Un reconocimiento del terreno y algunas reflexiones* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, IEP (Serie Ideología y Política, 23), Lima.

Stavenhagen, Rodolfo (1980), “Comunidades étnicas en el estado Moderno”. En: *América Indígena*, II, Vol. XLIX, México, 11-34.

Tibán Gualán, Lourdes (2001) *Derechos colectivos de los pueblos indígenas del Ecuador, Aplicabilidad, alcances y limitaciones*. Quito: Indesic/Fundación Hans Seidel (eds.).

Zavala, Virginia (comp.) (2007) *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE/IBIS (eds.).

Ruth Moya

Especialista en programas de desarrollo destinados a pueblos indígenas, políticas públicas y gubernamentales en alfabetización de jóvenes y adultos con énfasis en Educación Intercultural Bilingüe. Además, es autora de múltiples artículos, libros y diccionarios referidos a la Educación Intercultural Bilingüe y la lengua quichua.

LA REGIONALIDAD EN LA EIB: HERMANANDO PUEBLOS

Luz Helena Hernández Alarcón

Coordinadora Ejecutiva Regional del Programa de Educación Multilingüe de Centroamérica

Xequer k'a nana, Xequer k'a tata. Buiti binafi.

Para mí es un gusto estar en este auditorio compartiendo con todos ustedes un momento tan especial. No hay duda que la Educación Intercultural Bilingüe, o bilingüe intercultural según el contexto y país, se ha constituido en un modelo que ha marcado la historia reivindicativa de los pueblos indígenas del continente. Quienes estamos aquí presentes somos o hemos sido partícipes de este proceso. Todas y todos hemos contribuido de una u otra manera a redefinir la historia y a labrar un presente y un futuro que va más de la mano con las aspiraciones, intereses, necesidades y, sobre todo, los aportes de los pueblos indígenas de Abya Yala.

Habiendo iniciado como un modelo educativo, la EIB se ha constituido también en un baluarte político. Por un lado, ha facilitado el acceso a espacios de participación, poder y decisión a quienes tenían un acceso nulo o limitado y ha abierto caminos de participación en muchos otros campos. Por otro, ha servido como instrumento que contribuye a la apertura y a construir una conciencia ciudadana más democrática, orientada al reconocimiento de la diversidad como un valor de la humanidad y no como un problema a resolver.

“La diversidad es riqueza” suena a un postulado muy familiar en esta sala y es ciertamente una afirmación que paulatinamente se ha ido extendiendo y entendiendo dentro de las limitantes que impone el mundo globalizado con su arrolladora ola homogenizante. “La diversidad es riqueza” es un postulado que sustenta fuertemente las bases de la EIB y que ha sido impulsado internacionalmente a través del Sistema de la Naciones Unidas, a quien gratamente represento este día a través del PNUD, o Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

En un movimiento internacional actual de realce de la democracia participativa y de la gobernabilidad democrática, la EIB o la EBI ha servido también como instrumento desde el cual se ha cuestionado la integralidad de las democracias latinoamericanas, cuyas estadísticas desagregadas por sexo, edad y sobre todo pertenencia étnica, entre otros factores, prueban a todas luces las situaciones de exclusión y desigualdad

Habiendo iniciado como un modelo educativo, la EIB se ha constituido también en un baluarte político. Ha facilitado el acceso a espacios de participación, poder y decisión a quienes tenían un acceso nulo o limitado.

humana en muchas de sus naciones. Estas cifras revelan que nuestras sociedades no son verdaderos sistemas democráticos, que la participación es parcial, que la ciudadanía puede ser ejercida sólo por unos pocos y que las garantías de desarrollo son alta-

mente desequilibradas. Por supuesto, esto ya se sabía desde hace mucho, pero ahora contamos con cifras cada vez más incluyentes, completas y confiables que dan prueba de ello. Los informes de desarrollo humano del PNUD en el mundo contribuyen a hacer visibles estas asimetrías y a abordarlas, de alguna manera, frontalmente por los Estados y la sociedad en general.

Vale decir que la EIB se ha servido de estas cifras para crecer y justificar su derecho a existir como modelo educativo trascendental, al mismo tiempo que ha aportado importantes insumos para que estas mediciones se hayan dado y se hayan o se estén convirtiendo en mandatorias para los Estados. Es importante la labor que hacemos quienes trabajamos en conjunto en el impulso al modelo EIB cuando insistimos en cifras desagregadas por grupo étnico, por ruralidad, por género o edad, cuando cuestionamos la forma en que las cifras son obtenidas, especialmente en el contexto de los censos nacionales. Justamente en este Congreso hubo una presentación que develó hasta qué punto, después de varias décadas de insistir en la visibilización de los pueblos indígenas en los censos de cada nación, aún las cifras se quedan cortas a la realidad y que hay naciones que apenas están dando los primeros pasos para iniciar un registro menos exterminador. El cuestionamiento a los censos en sus métodos y en sus formas de registro, así como el reconocimiento de los aportes de diversos grupos a la economía de cada nación, viene justamente siendo promovido en una primera instancia por el movimiento de mujeres en el mundo y luego, cada vez con mayor peso, por los pueblos indígenas. De forma importante, por ejemplo, ahora la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) muestra cómo el aporte de las mujeres en su trabajo den-

tro y fuera del hogar constituye más del 40% del producto interno bruto de diversas naciones. Estamos a un paso no muy lejano de llegar a verificar cómo es que las contribuciones de los pueblos indígenas también tienen un peso trascendental dentro de las economías latinoamericanas. Visualizar estos aportes es importante para ser tomados y tomadas en cuenta en las decisiones socio-políticas y económicas que mueven al mundo.

Con las exclusiones y las desigualdades comprobadas en mente, las posibilidades de gobernabilidad democrática tambalean y parecen un espejismo en nuestras sociedades en el contexto actual. El modelo EIB ciertamente ha servido de plataforma política para impulsar la construcción de sociedades interculturales inclusivas, que manejen parámetros de equidad y luego de igualdad, que apoyen la visibilización de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Como he expuesto, el modelo EIB también ha servido como tarima política para cuestionar nuestras democracias y la fundamentación última de lo que significa ser ciudadana o ciudadano en nuestras naciones. A pesar de ello, a pesar de todas estas contribuciones, pareciera que el modelo que llega traducido al aula hace caso omiso a sus mismas raíces de reivindicación política y de cambio en nuestras democracias. ¿Cómo asumen y qué es lo que plantean los materiales educativos que diseñamos dentro del modelo EIB en cuanto a desigualdades existentes y cambios en el orden de las relaciones de poder, el registro estadístico o el reconocimiento de aportes de los pueblos? ¿Cómo se abordan estos temas en nuestros programas de formación docente? ¿Cómo asume la investigación que efectuamos estas temáticas de cambio?

Comienzo con estas reflexiones para plantear que si asumimos este tipo de discusiones en un plano regional, más que local o nacional, se puede avanzar mucho más vertiginosamente de lo que hemos venido avanzando hasta ahora en la implementación del modelo EIB o en el impulso de nuevos modelos educativos que demandan y cimientan un nuevo orden latinoamericano y mundial; modelos que deben traducir, entre otros, el acontecer político de nuestras naciones en herramientas de cambio. Estas son temáticas que rebasan la preocupación local o nacional y pasan al plano del interés común, del interés de los pueblos en su colectividad, independientemente de su territorio geopolítico.

Vimos en la exposición del *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina* que hay muchísimos pueblos cruzados por fronteras geopolíticas de dos hasta seis países. En ocasiones, estas fronteras constituyen un motivo de incomodidad para su avance, porque son pueblos que se identifican como uno solo pero que están separados por legislaciones y estructuras políticas distintas, entre otros factores. Y, a pesar de ello, estamos viendo crecientes esfuerzos de avance regional de diversos pueblos, como el emprendido desde hace años por el Pueblo Garífuna, en el que se ha venido construyendo hermandad, identidad y estandarización del idioma entre garífunas de Honduras, Belice, Guatemala y hasta Estados Unidos. O los esfuerzos emprendidos por el Pueblo Miskito de Nicaragua y Honduras o los maya-chortí de Honduras y Guatemala, ambos casos en los que se intenta evitar la pérdida del idioma que ocurre en un país pero no en el otro.

Ciertamente, la regionalidad no borra fronteras pero sí facilita el avance. La regionalidad es al fin y al cabo una estrategia de fortalecimiento de lazos, comunicación

y solidaridad entre pueblos, de vínculo entre naciones en función de fortalecer su unidad e identidad y emprender acciones comunes para su avance.

La regionalidad en la EIB, y en todo el movimiento político de reivindicación de los pueblos afrodescendientes e indígenas bajo el cual se sustenta este modelo, es una estrategia necesaria para consolidar procesos, establecer consensos de mayor alcance e impacto y para dar mayor viabilidad a nuevas propuestas.

La regionalidad puede darse por diversos motivos; mencionaré sólo algunos:

- Por procesos de acercamiento y reciprocidad bajo la iniciativa de diversos pueblos o grupos de un mismo pueblo que habitan en diferentes naciones, con algunos de los ejemplos antes mencionados.
- Por procesos, instrumentos e instancias de acercamiento entre naciones, bajo iniciativas que facilitan acuerdos, cooperación e interrelación con objetivos comunes. Mencionaré algunos ejemplos de la región centroamericana:
 - * el Sistema de Integración Centroamericana, SICA;
 - * el Consejo Superior Universitario Centroamericano;
 - * la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana; y
 - * el Acuerdo de Libre Asociación entre Centroamérica y la Unión Europea UE.
- Por iniciativa de la cooperación internacional en fomentar el trabajo conjunto entre naciones en campos relativos a la EIB:
 - * Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA/Finlandia/PNUD (Guatemala y Honduras);
 - * Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía EIBAMAZ/Finlandia/UNICEF (Ecuador, Perú y Bolivia);
 - * Proyecto Apoyo a la Educación en Derechos Humanos en Centroamérica Finlandia/PNUD (Honduras y Guatemala);
 - * IBIS Dinamarca (Nicaragua, Guatemala y Honduras); y
 - * PROEIB Andes.

¿Cuál ha sido el abordaje regional desde PROEIMCA en el campo de la EIB?

- Sobrepasar el concepto de fronteras y territorios políticos, especialmente importante para pueblos indígenas y afrodescendientes que se reconocen como pueblos, independientemente del país donde están ubicados.
- Contacto y comunicación entre actores clave en EIB de ambas naciones, con convergencia de expectativas y propósitos, que permita emprender planificaciones conjuntas, objetivos y estrategias comunes de acción y el desarrollo de productos compartidos.
- Utilización más eficiente de los recursos financieros disponibles.
- Intercambio de experiencias que enriquezcan a todas y todos los actores que participan en los procesos de EIB.
- Mayor respaldo, compromiso e incidencia política de las contrapartes de gobierno hacia la EIB con decisiones políticas asociadas a facilitar acuerdos y coordinación.

- Acercamiento de las instituciones de la sociedad civil que trabajan en EIB de los dos países.
- Impulso a tendencias de uso y desarrollo del conocimiento con construcción conceptual compartida desde la visión de pueblos indígenas (transformación epistemológica).
- Coordinación y articulación entre redes diversas.

¿Qué se ha construido a partir del abordaje regional de la EIB?

- Coordinación de fuerzas: pueblos, gobiernos, universidades, organizaciones, empresas.
- Consensos temáticos, metodológicos o procedimentales: por ejemplo, criterios de calidad en la producción de materiales, bases teóricas y definición de metodologías para una investigación desde los pueblos indígenas, agendas regionales de investigación, perfil de enfoque de género desde la perspectiva de mujeres afrodescendientes e indígenas, propuesta de centros de documentación EIB.
- Acuerdos impulsados y firmados por los países bajo parámetros consensuados relevantes para los pueblos, actas, declaratorias, compromisos, demandas: instrumentos de apoyo y avance político.
- Solidaridad y coordinación entre personas indígenas y afrodescendientes que en su formación han compartido con otros de otros países.
- Estudios y publicaciones regionales.

Cierro regresando al punto del cual partí. Por muy diversas que sean las estrategias de implementación del modelo EIB que se impulsan en los diversos países y los avances políticos particulares de cada contexto, hay situaciones comunes que se deben abordar más allá de lo que ocurra en cada nación. Es necesario mirar a los abuelos

cerros y dejarse llevar por el aire, es necesario consultar a la luna y al sol, es necesario pensar en un horizonte más amplio y de mayor alcance. Congresos como este, continentales, pueden marcar la diferencia y un avance mucho más retador

La EIB ha servido como instrumento que contribuye a construir una conciencia ciudadana más democrática, orientada al reconocimiento de la diversidad como un valor de la humanidad y no como un problema a resolver.

cuando los temas claves y candentes de la EIB son asumidos de frente y son debatidos desde multiplicidad de perspectivas, pero, primordialmente, desde las perspectivas de los diversos pueblos afrodescendientes e indígenas del continente, con el correspondiente liderazgo desde lo indígena que ello implica. Hay temas que merecen una revisión y un debate regional aparte del papel político de la EIB que mencioné al comienzo. Así surgen preguntas como las siguientes:

¿Cómo es que el modelo de EIB que estamos desarrollando en nuestros países ver-

daderamente sirve a los intereses de los pueblos originarios de Abya Yala y reconoce los aportes y los liderazgos de dichos pueblos? ¿Cómo afrontamos las situaciones de conflicto que se generan por el hecho de estar replanteando modelos de desarrollo, impulsando principios de equidad, igualdad, o por el hecho de estar demandando observancia no negociable de derechos? Estos son temas centrales que enfrentamos en el día a día en nuestro quehacer continental. Cada persona que está aquí sabe que no es fácil impulsar un modelo que cambia de raíz situaciones inequitativas. Sabemos que tenemos aliados pero también sabemos que tenemos detractores y boicoteadores, pero ¿cómo enfrentamos estas situaciones? ¿cuáles son los resultados de las estrategias que implementamos en el día a día para sacar adelante procesos que son tan complicados de impulsar desde el orden mundial socio económico y político establecido? ¿no deberíamos estar conversando y debatiendo sobre estos temas hoy y ahora en el nivel continental? Yo creo que sí.

La coordinación entre el programa EIBAMAZ de Suramérica y PROEIMCA en Centroamérica –ambos programas de la cooperación finlandesa que funcionan en el contexto de agencias de las Naciones Unidas, y que tienen una base fundamental común de avance– ha sido trascendental para hermanar pueblos de los dos subcontinentes y hacer que gobiernos y universidades se pongan de acuerdo a fin de dar visibilidad al cumplimiento y observancia de derechos que no se negocian, ni son alienables o transferibles, los derechos particulares de los pueblos indígenas y de los pueblos afrodescendientes. Este año, entre ambos programas hemos tenido seis encuentros regionales que indudablemente han marcado un punto crucial en la historia de la EIB al convocar a pueblos de más de cinco países. En el IX Congreso Latinoamericano de EIB me gustaría ver, como muchas y muchos de los aquí presentes, que el primer indígena en ocupar un cargo regional con una posición internacional dentro del sistema de las Naciones Unidas, graduado de la Universidad de Harvard y un líder del mundo maya, Juan de Dios Simón, sea convocado como conferencista magistral. En EIBAMAZ hay una voz muy importante que no puede pasar desapercibida.

Notas

1 - Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Luz Helena Hernández Alarcón

Coordinadora Ejecutiva Regional del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica–PROEIMCA/PNUD/Finlandia.

LA PARTICIPACIÓN INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Walter Gutiérrez

Bolivia

Hermanos y hermanas, para mí es un gran orgullo estar en este evento internacional y participar de estas conferencias. Quisiera iniciar mi presentación agradeciendo a los organizadores, en especial a Luis Pincén, al Bloque Educativo Indígena Originario y al Comité Nacional Coordinador de los CEPO (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios). También quiero comentarles que vengo trabajando en educación desde las comunidades como presidente del Consejo Educativo Aymara (CEA).

En este evento y en los anteriores he escuchado una cosa: la Educación Intercultural Bilingüe tiene su par, y su par se llama *participación social en educación*. La EIB no camina sola, son las organizaciones las que la impulsan. En ese sentido, quiero mencionar a las grandes organizaciones de Bolivia, como la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia), que es la organización matriz de los indígenas originarios campesinos que están asentados en la parte occidental, pero que trabaja en todo el país, y que ya ha librado grandes luchas. También quiero referirme a: la CIDOB, la Confederación Indígena del Oriente Boliviano, que abriga y convoca a la mayor cantidad de las organizaciones del oriente boliviano y del Chaco; al CONAMAQ, el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyo,

la otra organización matriz que trabaja en la parte andina. Además, menciono a las mujeres, que se han organizado en la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia, llamada Bartolina Sisa en honor a esta luchadora aymara que fue sacrificada en la lucha de los pueblos. Y también a la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, a la que ya hemos cuestionado: cómo nosotros siendo originarios vamos a ser colonizadores.

Finalmente, quiero mencionar con mucho orgullo los siete consejos educativos, cuyos siete presidentes están hoy aquí. A pesar de que es difícil reunirlos a los siete en Bolivia, están todos acá para contarles cómo estamos trabajando en educación, pero lamentablemente el tiempo es muy corto. El primero, el Consejo Educativo Aymara (CEA), que trabaja para La Paz, Cochabamba, Oruro y del que está acá Don Félix López. También tenemos al Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), que tiene la mayor cantidad de territorio, con casi 30 pueblos indígenas; Don Pedro Moya, su presidente, ha venido desde Santa Cruz. Después tenemos al Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), con Germán Islas. Al res-

Los censos nos muestran que antes la población se asentaba sobre todo en áreas rurales, ahora estamos más en el área urbana. Por eso la EIB debe dejar de anclarse solamente en áreas rurales, también tenemos que pensar en las ciudades.

pecto, quiero decir que el quechua tiene una gran cantidad de hablantes en Bolivia. Además están el Consejo Educativo Guairayo (CEPIG), con Don Francisco Urachienta, y el Consejo Educativo Chiquitano, que tiene un territorio inmenso (más de la mitad de Santa Cruz

está ocupado por los chiquitanos). Finalmente, el Consejo Educativo Guaraní (CEPOG), con Don Celso Padilla, y el Consejo Educativo Indígena Mojeño (CEPOIM), que está organizado en pleno corazón de Beni, en la Amazonía, y del que está Don Corpus Malale también aquí acompañándonos.

Estos siete consejos educativos están constituidos en el Comité Nacional Coordinador de los CEPO, del cual Basilio Ferreira es el presidente. Juntos y de manera orgánica hemos venido a participar. Gracias por esta invitación que nos permite dar a conocer lo que estamos haciendo.

Primero quiero referirme al contexto, a la realidad plurinacional de Bolivia, en donde cohabitamos y coexistimos 36 pueblos. Administrativamente, el país se divide en 9 departamentos, 112 provincias y 324 secciones municipales; tiene una población de aproximadamente 10 millones de habitantes, según el censo del 2001, proyección obviamente; y una extensión de 1.098.581 kilómetros cuadrados. La densidad es bastante grande, de casi 4 familias por kilómetro cuadrado. Pero a pesar de que tenemos territorio, aún hay familias sin tierra en Bolivia.

Cuando exponía, el Dr. Luis Enrique López decía: el 66% de la población es indígena. Según el censo hasta ahora conocido oficialmente, somos 62%, por lo tanto somos mayoría nacional en Bolivia; los pueblos indígenas sí somos mayoría. Sin embargo, antes se decía que para el desarrollo de Bolivia el principal obstáculo eran la

ignorancia y el analfabetismo de los pueblos indígenas originarios. En síntesis, esta es nuestra diversidad cultural; por eso ahora planteamos un Estado plurinacional.

Tenemos también algunas preocupaciones. Los censos nos muestran que antes la población se asentaba sobre todo en áreas rurales y que ahora estamos más en el área urbana. Por eso, la EIB debe dejar de anclarse solamente en áreas rurales, también tenemos que pensar en las ciudades.

Revisemos ahora la coyuntura educativa de Bolivia, sobre la que queremos destacar lo siguiente. Paradójicamente tenemos el día de hoy un gobierno indígena, y resulta que la EIB ahora solo tiene una representación, la profesora Marta Lanza, que está acá, y el profesor Salustiano Ayma. Es una representación, mientras que antes había una dirección. Antes incluso nos habían ofrecido un viceministerio, pero nosotros lo hemos rechazado, porque como mayoría decimos que no queremos un viceministerio, queremos un ministerio, por qué vamos a crear otra cosa. Había un dirigente que decía: ¿Les gustaría que creemos para ustedes un ministerio de asuntos blancos? ¿No, verdad?

También tenemos una ley, la 1565¹, que si bien está vigente en este momento, está descatada desde el Ministerio, desde el magisterio urbano y rural. Por tanto, pareciera que hay una especie de desorden en las escuelas: algunos utilizan materiales antiguos y hay maestros que aplican metodologías sin ningún tipo de control. Por eso estamos trabajando para que de una vez se apruebe la Nueva Constitución y la nueva Ley Avelino Siñani², que ya tenemos redactada.

Por otro lado, tenemos algunas peleas ideológicas que queremos compartir con ustedes: somos los muchos millones de nadie, los parias de esta tierra. Así nos decían, los nadie, los hijos de nadie, los dueños de nada. Nos hemos quedado sin tierras, nos hemos quedado así chiquititos, arrinconados. Nos dicen que no hablamos idiomas, sino dialectos, y a veces eso de verdad ofende. Dicen que no profesamos religión sino supersticiones, que no hacemos arte sino artesanía, que no practicamos cultura sino folklore, que nuestros conocimientos no son ciencia sino saberes, que no somos seres humanos sino recursos humanos, que no tenemos caras sino brazos. Quieren que no tengamos nombres sino números, quieren que no figuremos en la historia universal sino en la crónica roja de la prensa local.

En esa pelea ideológica, la fundamentación de nuestra propuesta es la siguiente: los pueblos indígenas originarios, los aymaras, los incas, los 36 pueblos... todos teníamos conocimientos. Antes de la llegada de los españoles nos preguntábamos si teníamos educación, claro que teníamos educación, pero era comunitaria, no estaba en cuatro paredes sino en la comunidad. Y toda esta educación, después de la llegada de los españoles, ha sido opacada, olvidada y sometida por los invasores. Olvidamos muchas cosas, pero ahí estamos, seguimos. Y como alguien decía, estábamos vivitos y coaleando, no hemos desaparecido.

La historia republicana no ha significado cambio alguno para la discriminación, la marginación y el genocidio. Nos dicen que Bolivia ha sido fundada, que es libre desde 1825. Y ahí decimos, ¿libre en qué? Nosotros no hemos participado en la fundación, por eso hemos pedido la refundación y la Asamblea Constituyente. Nuestra historia ha sido ignorada. Recuerdo que en la escuela me hablaban de “insurrecciones indígenas”. Esa era la lección que aprendíamos, en la se contaba cómo los indios

se rebelaban en contra de los patrones. Y ahora nos damos cuenta que no nos han contado la historia tal como ha ocurrido.

La historia de la educación oficial republicana nos muestra que no hubo ninguna iniciativa para los pueblos indígenas originarios, que nos querían hacer desaparecer. Sin embargo, nuestros abuelos hicieron educación clandestina y lograron que haya instancias de educación ambulante hasta que nos tomaran en cuenta. Ustedes habrán oído hablar de la escuela Ayllu indígenal de Warisata, que como muchas otras escuelas clandestinas fue destrozada. Pero ahí, en 1930, nació la idea de cómo debía ser la educación. El abuelo Avelino Siñani, junto con el profesor Elisardo Pérez, quisieron hacer lo que en ese momento llamaban educación liberadora, que era una educación ligada a la producción y en la que los indígenas no éramos objetos de estudio sino sujetos. Eso era lo que estábamos reclamando.

La tierra y el territorio. La pelea de la tierra siempre ha tenido, no un *chulla*³ (impar), sino su par. Por eso hablábamos de la pelea de la tierra junto a la educación, y en eso coincidimos con los hermanos de Guatemala. Por eso la propuesta educativa de las naciones indígenas originarias parte del reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y territorial. También, de la construcción de currículo desde la cosmovisión, saberes y conocimientos propios. En ese sentido, y en reacción a la recuperación de las propias prácticas pedagógicas... nos preguntábamos alguna vez en los congresos ¿qué le están enseñando a nuestros hijos? ¿cómo le están enseñando? Y sobre todo ¿para qué le están enseñando? Y algunos profesores no nos podían responder. Por eso ahora le hemos dado más sentido político a la educación.

La educación permitirá superar las actuales desigualdades económicas, sociales y culturales de Bolivia, en donde hay gran inequidad social y en donde, por ejemplo, hay personas que se han dado el lujo de comprarse un automóvil de 240.000 dólares mientras que hay gente que no tiene qué comer. Por eso, aunque hagamos políticas maravillosas de educación, si no mejoramos la realidad social y económica, especialmente la alimentación, no vamos a tener buenos resultados. Porque el hecho educativo es integral.

Cuando estuvimos en la Asamblea Constituyente nos dijeron: nos quieren indiarizar. Claro que si, pero en realidad no, porque no somos tan marginadores como ustedes, ya que tenemos en cuenta los principios indígenas pero también los principios universales. Entre los principios indígenas ya mencionados en este Congreso están el *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa*, no seas flojo, no seas mentiroso, ni seas ladrón; el *suma qamaña*, el vivir bien; el *ñandereko*, vida armoniosa; el *teko kavi*, vida buena; *ivi maradi*, tierra sin mal y *qhapaj ñan*, camino o vida noble. Estos principios, incorporados en la Nueva Constitución de Bolivia que vamos a aprobar el 25 de enero del 2009⁴, nos tienen que orientar.

Quiero destacar que nosotros hemos realizado Educación Intercultural Bilingüe, pero que después de hacer un análisis serio y luego de reflexionar en las comunidades y en los siete consejos, hemos planteado que la educación ahora es intracultural, intercultural y plurilingüe. ¿Por qué lo de intra? Ayer cuando los jóvenes hablaban ahí adelante y decían “yo soy aymara, yo soy quechua, yo soy guaraní, yo soy chiquitano, tengo conocimientos, tengo sabiduría”, eso es lo intra. Porque ahora le damos más valor. Pero en Bolivia hay señoras que confeccionan ropa, chamarras por

ejemplo, que las venden en las calles de La Paz, pero no le colocan la etiqueta de “Hecho en La Paz” sino “*Made in USA*”, “*Made in China*”. ¿Se dan cuenta? Se sobrevalora lo ajeno y no se valora lo nuestro. Lo intracultural quiere decir, entonces, valoremos lo nuestro y después también valoremos lo ajeno.

Y lo intercultural quiere decir: yo soy aymara, pero como aymara no puedo adoptar una posición etnocéntrica, tengo que relacionarme con el mundo. Por eso queremos formar los próximos bolivianos, aymaras y quechuas que en cualquier parte del mundo digan “soy aymara”, “soy boliviano” pero que también puedan hablar en inglés o francés y que digan “puedo entenderte porque he estudiado y conozco lo intracultural y la interculturalidad”.

La educación es un derecho irrenunciable de las naciones indígenas originarias campesinas. Nos han dicho que la educación es un servicio. En Bolivia la querían convertir, y la han convertido, en una actividad lucrativa, con colegios y universidades privadas. Pero aquí lo hemos cambiado, lo hemos hecho un derecho, nadie puede hacer un negocio con la educación en Bolivia después de la Constitución que vamos a aprobar. El Estado garantiza la educación y su certificación para todos los bolivianos y bolivianas. ¿Qué estamos diciendo? Que la educación es gratuita, obligatoria, universal, igualitaria, liberadora, participativa, comunitaria, espiritual, artística, técnica y productiva. Podemos decir que estos son los fundamentos que le hemos dado. Muchos nos han dicho ¿y por qué tantos términos? Y porque así va a ser la educación.

Respecto a las autonomías de las que ustedes han oído hablar en Bolivia quiero decir que la autonomía no ha nacido de la oposición de los de la Media Luna⁵, como se llaman allá, sino que ha nacido de los pueblos indígenas, que hemos planteado la conformación de autonomías indígenas campesinas, en donde la educación es descentralizada. Sin embargo, ahora nos han querido tergiversar la posición ideal de la que gozábamos los pueblos indígenas.

La educación contribuye al fortalecimiento del carácter plurinacional. Y como Bolivia es tan diverso, tiene que ser plurinacional, tiene que dejar de ser un Estado centralista. En ese sentido, lo plurinacional significa también reconocer a los pueblos.

También hemos incluido a la educación superior en la nueva Constitución, en donde está establecido el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe de las universidades. Serán Universidades Indígenas Originarias, con identidad. También hemos plantado lo que dijo el Doctor Luis Enrique López, en el sentido de que si

Nos dicen que no hablamos idiomas, sino dialectos, y a veces eso de verdad ofende. Dicen que no profesamos religión sino supersticiones, que no hacemos arte sino artesanía, que no practicamos cultura sino folklore, que nuestros conocimientos no son ciencia sino saberes, que no somos seres humanos sino recursos humanos, que no tenemos caras sino brazos.

no van a transformarse las universidades ¿qué tenemos que hacer? Tenemos que crear nuestras universidades. De hecho, ya se han creado tres universidades en Bolivia (con sus consejos educativos) que son parte de la Comisión Nacional de Implementación, y que están trabajando junto al Ministerio de Educación.

El Estado debe garantizar la construcción de pedagogías y currículos propios para cada nación indígena originaria, porque es ahí donde están nuestros conocimientos. Tal como se ha hecho en Oruro, con el hermano Félix López. Nosotros hablamos con las nubes, con las piedras, con los cerros, porque somos parte de la naturaleza. En la *Chaghana*⁶ está la paridad del *Alaxsaya* y el *Maxasaya*, el arriba y el abajo, la noche y el día, porque todo es par para nosotros, por eso cuando hablamos de cosmovisión siempre hablamos de par. El *Purapa*, el sol y la luna, el *Tata Inti* y la *Phaxi Mama*, la paridad, por eso también hablamos de paridad de género.

Nos ha alegrado mucho que el Ministerio de Educación, en el encuentro pedagógico, haya adoptado el currículo construido a partir de los pueblos indígenas originarios. ¿Por qué planteamos una educación comunitaria? Porque queremos vivir juntos en igualdad de condiciones, respetando nuestras diferencias. Este es el vivir juntos y estos son los astros que nos han enseñado cómo vivir en comunidad.

Otro tema son los medios de comunicación. Hemos planteado que las lenguas deben entrar en la radio y en la televisión. Si no están ahí nuestras lenguas, lamentablemente van a desaparecer... Es como alguien decía: mi comida es rica, pero yo no como mi comida. Mi lengua es linda, pero logremos ahora que nuestra lengua esté en los medios. Aunque hay que ver cómo se la está insertando. Un ejemplo es el Consejo Educativo Aymara, que tiene una radio que habla en aymara. En síntesis, es de suma importancia que se difunda nuestra lengua.

También es importante la movilización de los pueblos indígenas, tal como lo hace la CIDOP (Confederación Indígena del Oriente Chaco y Amazonía de Bolivia) o la APG (Asamblea del Pueblo Guaraní), tal como hicimos todos los indígenas en la Asamblea Constituyente, aunque no nos lo han hecho fácil. Pero sin esta movilización la EIB no es posible.

Por eso quiero felicitar a estos compañeros que están acá, porque no ha habido oportunidad de decirles que lo están haciendo bien. Las movilizaciones han sido sangrientas, ha sido una masacre que nos han hecho, en El Alto, ahora la última en Cobija. Pero tenemos una larga historia que contar de cómo estamos conquistando día a día estos derechos individuales y colectivos a los que la Dra. Lucía D'Emilio hacía referencia.

Esto se plasma en la Nueva Constitución y por eso nuestras lenguas también son parte de ella. Todas las lenguas oficiales están en la Nueva Constitución. Además están establecidos, en el artículo 17, los fundamentos de una educación intracultural, al igual que el vivir bien, a través del acceso y permanencia. Por ello en Bolivia se está pagando el bono Juancito Pinto a los niños que no tienen recursos.

Quiero hacer un alto también y decirles que los consejos educativos y la participación social están incluidas en la Nueva Constitución Política del Estado: "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 indígenas originarios campesinos. Su

composición y atribuciones estarán establecidas en la ley”.

Hemos planteado calidad educativa para todos en la Constitución, para que haya una instancia independiente del Ministerio que esté controlando. Porque en anteriores leyes se daba un papel de juez y parte, el Ministerio implementaba y el Ministerio evaluaba si había hecho algo bueno.

La formación docente. Este es un tema fuerte, y creo que a pesar de que este es el octavo congreso seguimos hablando de que la formación de los maestros sigue fallando.

Para concluir, estos son los desafíos y las recomendaciones que queremos plantear:

- Los pueblos indígenas debemos dejar de ser objetos de estudio y pasar a ser sujetos.
- La Educación Intercultural Bilingüe debe trascender el ámbito escolar y posicionarse en todo el sistema educativo de nuestros países, ya que seguimos mayormente implementándola en educación primaria.
- La Educación Intercultural Bilingüe debe ser expandida con preferencia en los centros urbanos.
- Los currículos educativos deben ser trabajados con la participación de los pueblos indígenas, de lo contrario nos van a seguir aculturando.
- Las lenguas indígenas deben ser oficializadas en las normativas legislativas. Los pueblos indígenas debemos usar nuestra lengua en ámbitos públicos y privados; hay que normalizar en el uso a la lengua.
- Difusión de la EIB en los medios masivos de comunicación. La EIB no se impone, se aplica por medio de la conciencia.
- La formación de docentes sigue siendo el cuello de botella. Se recomienda trabajar en la formación de formadores.
- La EIB ya entró en las universidades, hay que posicionarla urgentemente con los verdaderos principios y propósitos.
- Elegir el momento preciso es ganar el tiempo, dice el dicho. Este es el mejor momento político, en el marco de las declaraciones internacionales que ya tenemos, para generalizar la EIB a los sistemas educativos.
- Priorizar la acreditación de nuestros sabios indígenas para que inyecten a los sistemas educativos conocimientos, saberes y valores.
- Los pueblos indígenas debemos apropiarnos de las tecnologías de comunicación para difundir nuestras culturas, para no ser aculturados.
- Realizar el segundo encuentro internacional del Abya Yala para concretar la organización del Consejo Educativo del Abya Yala.

Notas

1 - Ley 1565 que hace referencia a la reforma educativa de Bolivia, promulgada el 7 de julio de 1994.

2 - Se trata del anteproyecto de ley educativa, trabajada sobre todo en un congreso de educación realizado en Sucre, en julio de 2006. La misma plantea una educación comunitaria, productiva y descolonizadora.

3 - Chulla, palabra derivada del quechua que significa impar.

4 - La nueva Constitución de Bolivia fue aprobada en enero de 2009.

5 - Media Luna, contemporánea nominación a departamentos opositores o contrarios a la política del actual gobierno en Bolivia: Santa Cruz, Pando, Beni y Tarija.

6 - La *Chaqhana*, *Chacana*, *Chakana*, tiene origen quechua *Tawa chalana*, que significa “escalera de cuatro lados”. Y la palabra *Chakana*, *chaka* significa puente, unión, y *hanan* alto, arriba. grande. Es conocida como la cruz andina, una cruz cuadrada y escalonada, con 13 puntas, siendo su forma geométrica resultado de la observación astronómica. Expresa la concepción andina de la unicidad de lo bajo con lo alto, de la tierra con el sol, lo masculino con lo femenino, de la energía con la materia, del tiempo y espacio.

Walter Gutiérrez

Bachiller en Humanidades. Es originario del Cantón Topohoco Pacajes, La Paz, Bolivia. Fue Secretario de Capacitación Sindical del Comité Ejecutivo de la Federación Departamental Única de Trabajadores Campesinos de la Paz, así como Asesor de la Central Agraria San Andrés de Topohoco. Fue Presidente del Consejo Educativo Aymara (CEA) y constituyente de la Circunscripción 22.

CAPÍTULO 5

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EL TERRITORIO Y LA DIGNIDAD

Tres componentes indispensables para el desarrollo de los pueblos indígenas



POTENCIAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE EL TERRITORIO Y LA VIVENCIA CULTURAL DE LAS COMUNIDADES: UNA CONDICIÓN NECESARIA PARA LA PERVIVENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Graciela Bolaños

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia

“Para los indígenas, la tierra no es sólo un pedazo de loma o de llano que nos da comida; como vivimos en ella, como trabajamos en ella, como gozamos y sufrimos por ella, es para nosotros la raíz de nuestra existencia. Por eso es nuestra madre y la defendemos” (Mamo Arhuaco, en el 2º Congreso del CRIC- Cartilla CRIC No.2- Colombia. 1973).

Para comenzar quiero transmitirles un saludo muy especial de parte de las comunidades y sus autoridades espirituales y políticas. Pero sobre todo, quiero traerles el saludo de las escuelas comunitarias, de los niños y niñas de la guardia indígena, de las mujeres y los jóvenes y de los distintos integrantes de las comunidades de Cauca y de Colombia, que ven en la educación un espacio para la proyección de una vida más solidaria, justa y respetuosa del territorio y de la vida en su conjunto. También quiero agradecer a los organizadores de este Congreso, que es un espacio de construcción y formación colectiva, también de pensamiento y de conocimientos muy nutridos.

Históricamente, los pueblos indígenas han luchado y defendido sus territorios como la fuente de su subsistencia física y cultural, que se expresa en sus lenguas originarias, en sus pensamientos y en los diferentes saberes y aprendizajes como sentido,

hábitat y raíz de su existencia. Además, como parte del ser de cada pueblo, establecen relaciones de profundo respeto y valoración hacia la Madre Tierra o Madre Naturaleza. Se cuida la tierra, se escuchan sus mensajes y se busca la conservación de la vida en su integralidad como base de la subsistencia de todos y cada uno de los seres que la habitan. Postulado este último altamente pertinente frente a las condiciones actuales de deterioro ambiental que viene sufriendo nuestro planeta.

En este sentido, las organizaciones indígenas de diversos países latinoamericanos han logrado mantener, así sea parcialmente, el profundo sentido de organización integral, donde cada cosmovisión se fundamenta en el respeto y defensa del territorio, en el culto a la vida y a la espiritualidad que nutre el pensamiento de los mayores, y en el sentido de autoridad colectiva política y espiritual que orienta, organiza y define los caminos a seguir.

Surgen de esta manera de ver el mundo estrategias y formas educativas destinadas a garantizar la pervivencia de cada pueblo. Sin embargo, muchos obstáculos, derivados de las condiciones políticas de cada Estado, del ejercicio de los derechos étnicos en cada territorio, del tipo de relaciones que establece cada cultura con los distintos sectores sociales de su entorno social, y en general de las condiciones organizativas que cada pueblo comporta, afectan el crecimiento y la vivencia de las culturas indígenas. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en esta dinámica, constituye uno de los más claros y pertinentes aportes para fortalecer el proyecto político y cultural de los pueblos.

En esta ponencia revisaremos de manera general la experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia, en sus aspectos más significativos. El CRIC, a partir de la construcción de un modelo educativo propio, viene replanteando el rumbo de una escuela que por estar desligada de los contextos socio-territoriales ha sido un factor de desintegración cultural y de debilitamiento de las identidades indígenas. La relación sistémica entre territorio, vida, cultura, lengua, educación y escuela pone en el debate a la Educación Intercultural Bilingüe como eje articulador de la dinámica de reconstrucción cultural, indispensable para la permanencia de los pueblos indígenas.

El territorio: espacio central en la reproducción de la vida física y cultural de los pueblos

“Los nasa de Tierra dentro nos caracterizamos por la historia de resistencia, por la permanencia de nuestra lengua materna, el *nasa yuuwe*, y por la práctica de la ritualidad. En esta diversidad y riqueza cultural se vive, se cuenta, se siente el valor y el potencial que tenemos alrededor de nuestro conocimiento, que para nosotros es ancestral, colectivo y está representado en la sabiduría de los mayores, de los *thé' wala* (médicos tradicionales) y de la comunidad. Estas expresiones de nuestra cosmovisión están ancladas a un gran territorio que nos permite tener una mirada y conducta integral para pervivir de manera armónica con todos los que en él habitamos. Al compartir el territorio, nos valoramos, nos conocemos, nos relacionamos y de manera constante establecemos los puentes de comunicación e interlocución por medio de los rituales que nos garantizan un ambiente agradable, con menos riesgos y equilibrado, dicho en nuestra lengua nasa, *wétwét fxi'zenxi* (vida alegre). Para garantizar nos el ambiente del *wétwét fxi'zenxi*, es necesario e indispensable relacionarnos con

un mayor que es muy distinguido en nuestra casa y que lo conocemos con el nombre del *kpi'sx*, el trueno. Él, de manera constante y con un corazón de padre, cuida, limpia y defiende el territorio. Junto con el *kpi'sx*, es importante mencionar la existencia y valorar el papel fundamental de nuestro viejo canoso *úsx tuhme*, más conocido como el *nxadx* (nevado). Al *nxadx* nosotros nos acercamos, gracias a las prácticas cosmogónicas de nuestros mayores y a los rituales, por eso decimos que el *nxadx* es nuestro compañero, el sabio, el que protege, el mayor, el viejo de las canas”¹.

El territorio no es simplemente el espacio geográfico delimitado por unos títulos o convenios, que en muchos casos sólo constituyen certificaciones de la propiedad “privada” de un pueblo y que están desligados de su dimensión histórica y cultural. Muchas situaciones nos demuestran la existencia de serios conflictos, entre comunidades y pueblos, ocasionados por el tipo de apropiación territorial que se viene generando.

Por el contrario, el territorio es ese algo que vive y que permite la vida. En él se desarrolla la memoria, es el que cohesiona a los pueblos y es el lugar donde se construye la historia con las experiencias de todos. Por eso es fuente de vida y motivo de enseñanzas y aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la tierra es nuestra madre, *mama kiwe* (madre tierra) en nasa yuwe, *pacha mama*, en quechua o aymara, *namuy pire usi* (nuestra mama que nos cuida) en namtrick, *tachi V* (la madre de nosotros) en siapidee. Cada lengua originaria expresa esta estrecha y viva relación en la que los seres humanos son parte de la vida de la Madre Naturaleza. Desde allí se establecen relaciones de reciprocidad y diálogo que se manifiestan en el equilibrio socio ambiental. Para lograr este equilibrio es fundamental vivenciar las cosmovisiones de cada pueblo, para que de esta manera se fortalezca la disposición para comprender y entender a la Madre Tierra: escuchar sus enojos y alegrías, reconocer sus mandatos, escuchar sus consejos, sentir sus quejas, restablecer la comunicación. En ese sentido, y siendo parte de la misma Madre Tierra, los pueblos la cuidan y ella los abriga y protege a todos.

Esta visión del mundo se fundamenta en los principios de integralidad, respeto, reciprocidad, comunitariedad o comunitarismo. Principios que expresan la experiencia cultural de los pueblos y que son pilares centrales de la relación de los humanos con la naturaleza. Se dice, entonces, que en el territorio están las raíces de la vida y la cultura.

Esta manera de ver el mundo que concibe a la tierra como madre y al territorio como gran casa que alberga a todos los seres de la naturaleza considera que todos los seres son vivos y que a todos se les debe respeto. En esa dimensión, cada ser de la naturaleza cumple una función dentro de la dinámica de la vida de la tierra misma, función que es configurada por la cultura y que dibuja su relación con el territorio, donde se incluyen también los seres espirituales (*sxaw*, duendes, madre de la montaña), protectores de la vida y de todos los seres de la naturaleza. De esa manera, las lagunas, los páramos, las montañas, los ríos, el arco, son sitios sagrados, vitales y esenciales para guardar el bienestar del territorio y de los pueblos que habitan en él.

Así se piensa el territorio desde la cosmovisión indígena, concepción que marca los tiempos y las prácticas cotidianas de comuneros y comuneras en el Cauca. Sin embargo, además de ser entendida y vivida desde esta cosmovisión, la tierra ha sido históricamente un escenario de lucha y reivindicación política para los pueblos indígenas, y su recuperación ha permitido no sólo tener un pedazo de tierra para

comer sino contar con una base desde donde ejercer la autonomía.

A continuación presentamos los elementos más significativos que caracterizan el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca así como los principios que definen su andar y que marcan una manera de entender el territorio desde las luchas indígenas.

Acercándonos al contexto sociocultural de territorios indígenas: el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca

Frente al silencio de las lenguas indígenas en las aulas de las escuelas *oficiales* y a la vergüenza de ser reconocido indio o india en los espacios externos a su entorno cultural; ante el dolor de la discriminación social que acompañaba a los pueblos indígenas desde que sus tierras, por la fuerza o por el engaño, pasaron a manos de terratenientes; frente al debilitamiento progresivo de las prácticas de trabajo, economía y organización comunitaria; ante el desconocimiento y negación de las formas de aprender y de educar propias de los contextos culturales cotidianos, que fueron reemplazadas por maneras de ser y pensar ajenas a las necesidades e intereses indígenas;

y específicamente frente a la propuesta de algunos funcionarios del Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA) de abolir los resguardos indígenas² existentes en el Cauca, por ser entidades que no permitían el progreso y “desarrollo”, las comunidades decidieron organizarse en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) el 24 de febrero de 1971. Para ello retomaron el proceso de resistencia ancestral que traían, reactivándolo principalmente sobre tres grandes ejes que hasta hoy siguen siendo los pilares fundamentales de la organización y del crecimiento espiritual, físico y político-cultural de los pueblos. Estos ejes se refieren a:

Las organizaciones indígenas de diversos países latinoamericanos han logrado mantener, así sea parcialmente, el profundo sentido de organización integral, donde cada cosmovisión se fundamenta en el respeto y defensa del territorio y en el culto a la vida y a la espiritualidad.

- La recuperación, defensa, conservación y mejoramiento de la tierra.
- La revitalización de las lenguas y el fortalecimiento del pensamiento indígena.
- La valoración, reconocimiento y ejercicio del gobierno propio a partir de sus respectivas autoridades internas, los cabildos³, quienes a su vez establecen relaciones de diálogo, coordinación y concertación con otros pueblos y sectores de la sociedad.

En la actualidad, el CRIC es reconocido por el Estado Colombiano como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca mediante la Resolución 025 de 1999, en el marco de la Constitución Nacional de 1991. Su cobertura se extiende directamente a todo el departamento del Cauca, en el sur del país, donde habitan las

comunidades nasa, guambiana, yanacona, ambalueña, toloró, kokonuko, embera, siapi-dara e ingana, constituyéndose esta zona en la región de mayor densidad poblacional indígena en el territorio nacional, que cuenta con más de 90 pueblos indígenas.

Con un extenso territorio de 1.141.748 kilómetros cuadrados, los pueblos indígenas ocupan alrededor de 30.245.831 hectáreas, distribuidas según su uso en: reservas naturales de agua, resguardos, bosques, peñascos y tierras en su mayoría improductivas para sistemas de agricultura comercial y de alta tecnología. Estas constituyen el 28% de la extensión total del territorio nacional, pero en su mayoría son tierras de reserva. Más del 70% de estas tierras, según datos (2003) de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), han sido adquiridas y reapropiadas legalmente a partir de las exigencias del movimiento indígena en los últimos 40 años.

Dos situaciones caracterizan principalmente al mapa actual de los pueblos indígenas colombianos: de un lado, grandes extensiones de territorios étnicos, configurados como reservas y resguardos, gestionados por la presión organizativa, y del otro, pequeñas poblaciones dispersas asentadas en estrechos globos de tierra ubicados principalmente hacia el interior del país.

Existe una evidente recuperación demográfica en los territorios indígenas, sobre todo en las tierras de resguardo y en aquellas regiones apartadas o de difícil acceso. Sin embargo, en otras han perdido presencia, sobre todo debido a la migración de gente no indígena hacia regiones de baja ocupación y a las continuas situaciones de violencia surgidas a partir de la presencia de grupos armados (guerrilla, grupos paramilitares y ejército regular) legales e ilegales, que se disputan el control del territorio y que obligan a las poblaciones a su desplazamiento. Por ello, actualmente se han establecido en las ciudades amplios sectores de población indígena (más de 400.000 personas según el censo nacional de 2005) que conviven en asentamientos urbanos marginales junto a otros sectores rurales desplazados. Por su ubicación territorial, las poblaciones indígenas se ven involucradas dentro del conflicto social sin que el Estado garantice su vida y tranquilidad.

En la totalidad del territorio nacional, entre los diversos grupos indígenas persisten 65 lenguas originarias, muchas de ellas en grave estado de vulnerabilidad.

Los pueblos indígenas, no solamente en Colombia –donde numéricamente son pocos en relación con la población general del país: 1.392.623 personas indígenas, sobre un total de 41.468.384 habitantes, es decir, el 3.4% de la población total (Censo Nacional 2005)–, sino en Ecuador, Bolivia, Perú, Guatemala, Panamá y muchos otros países de América, con alta o mayoritaria población indígena, de una u otra forma han sido objeto de problemas de despojo y transformación política de la propiedad de la tierra, sustituyendo muchos de ellos sus usos y costumbres colectivas por la generación y permanencia en condiciones de explotación o esclavización. Esto ha sido consecuencia de la implantación de la agricultura tecnificada y comercial al igual que de la instalación de megaproyectos para el desarrollo de la minería extractiva y la captación de recursos energéticos, como la represa de Urrá en territorio embera, la Salvajina en territorio nasa en Colombia, la captación de energía eólica en territorio wayuu y la construcción de los gaseoductos Santa Cruz-Puerto Suárez-Yacuiva en Bolivia. La implantación de empresas para la explotación de maderera, de gas, carbón, petróleo e hidrocarburos en general son comunes en los territorios de pueblos

indígenas de Bolivia, Ecuador, Brasil y Paraguay, entre otros países. Estos factores conllevan igualmente el desplazamiento de las poblaciones originarias de su hábitat natural.

Así, en función del “desarrollo”, los territorios son presionados para obtener una “alta productividad”, lo cual “justifica” una alta intervención humana en los agro-sistemas, que en las condiciones actuales produce cada día una mayor degradación y extinción de los recursos naturales. Consecuencia de ello es la reducción territorial para la caza, la pesca y la recolección, afectando directamente a las poblaciones de selva. Igualmente se intensifica la tala y quema de los bosques andinos; la tumba y quema de los bosques de regeneración nativa para la implantación de monocultivos; el amplio empleo de agroquímicos y pesticidas que alteran el proceso de regeneración de la tierra; la instalación de cultivos considerados de uso ilícito, con el consecuente deterioro de los suelos y en general la pérdida de biodiversidad; y la decantación y contaminación de las fuentes de agua que nutren los ríos y por ende los sistemas de acueducto de los sectores urbanos. La pérdida acelerada de las aguas tanto en cantidad como en calidad es, por lo tanto, un problema fundamental hoy en día.

Frente a este contexto aparentemente tan poco esperanzador cabe decir que aún están vigentes procesos de resistencia milenaria liderados por fuertes movimientos políticos y sociales, como el emprendido por Ecuarunari en 1993, en Ecuador, por

La relación sistémica entre territorio, vida, cultura, lengua, educación y escuela pone en el debate a la Educación Intercultural Bilingüe como eje articulador de la dinámica de reconstrucción cultural, indispensable para la permanencia de los pueblos indígenas.

la recuperación de la tierra, el territorio y la identidad cultural; el movimiento de organización y conciencia ciudadana de los pueblos de Bolivia, por la defensa del gas y sus recursos naturales; al igual que la conformación de fuertes organizaciones como la CIDOB⁴, el CENAQ⁵ y

los consejos de los diversos pueblos, creados alrededor de la defensa de los derechos territoriales y la participación en educación y salud, entre otros campos. Las asociaciones peruanas de la selva, organizadas para defender su territorio de las multinacionales, al igual que los pueblos indígenas en Argentina, Chile y Paraguay, se levantan en el marco de una creciente revitalización cultural y política. En esta dinámica se incluyen y potencian las luchas de los pueblos indígenas de Colombia por el territorio, que están ligadas a las vivencias políticas y culturales en el ejercicio de la autoridad ancestral o gobierno interno. Éste último es reconocido en muchos casos como el derecho a una jurisdicción propia o derecho especial indígena, que faculta a los pueblos a organizarse alrededor de la construcción y el ejercicio de autonomía, que se articula a las particulares maneras de ser y vivir como pueblos y facilita condiciones para el establecimiento de relaciones especiales de concertación y diálogo político e intercultural con el Estado y otros sectores.

En este sentido, el CRIC ha liderado en los últimos 38 años las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas por el derecho a la tierra, el fortalecimiento de sus autoridades y gobiernos autónomos, la pervivencia como culturas con identidades diferentes, reconociéndose al mismo tiempo como integrantes de un país pluricultural y multilingüe. Desde esta condición los pueblos vienen ocupándose del desarrollo de estrategias, mecanismos y condiciones para el cumplimiento de una plataforma de lucha que involucra los aspectos básicos de un *proyecto y/o plan integral de vida*.

Los planes de vida de los pueblos indígenas de Colombia están ligados a los desarrollos de la Constitución Política de 1991, y aunque de reciente circulación en el panorama nacional, retoman los procesos de resistencia indígena encaminados a la defensa territorial, conservación y protección ambiental. Son, además, mecanismos de organización y visibilización de los derechos indígenas, que interpretando los mandatos de la ley de origen de cada pueblo, cumplen la función de planear y construir mejores condiciones de bienestar y autonomía. Desde esta perspectiva, son proyectos de vida que vienen orientando los destinos políticos, económicos y administrativos de algunas culturas y organizaciones sociales.

En la actualidad, los planes de vida son asumidos por las comunidades indígenas en esta región como respuesta estratégica frente a la implantación de los *planes de desarrollo*, caracterizados por promover el cambio de las condiciones de vida sólo a partir del modelo económico centrado en la propiedad individual de la tierra, de los recursos y de los bienes que priman sobre los derechos colectivos, considerando a la naturaleza objeto de explotación indiscriminada. Esta concepción se expresa en el país a través de institutos e instancias nacionales, departamentales y municipales, de planeación y administración, que miden las necesidades y proyectos sociales desde indicadores homogenizantes, en muchos casos ajenos a las vivencias y al sentir real de las poblaciones involucradas, dejando de lado las diferencias culturales. Los pueblos indígenas, a través de sus organizaciones, revisan esta realidad y atendiendo a esta problemática proponen el plan de vida como estrategia que se contrapone a los planes de “muerte”, proyectándose a la construcción de procesos de bienestar colectivo, desde sus perspectivas e intereses, para las generaciones presentes y futuras. En este sentido, la Asociación de Cabildos Juan Tama, expresa: “Nuestro objetivo desde siempre ha sido construir, reconstruir y fortalecer un plan de vida que se levante desde nuestros territorios, recogiendo nuestra historia, nuestro pensamiento profundo, nuestras luchas, las maneras de organizarnos, y por último que plantee las proyecciones que estamos realizando para responder a las condiciones actuales de vida”⁶.

Desde esta perspectiva adquiere sentido la creciente movilización y organización indígena por derechos culturales tales como el reconocimiento al uso y valoración de sus lenguas originarias y al castellano como lengua de relacionamiento intercultural; el ejercicio y respeto a la diversidad de pensamientos; el desarrollo y posicionamiento de epistemologías específicas de cada cultura; y la creación de procesos y programas que replanteen los sistemas de educación, salud y de manejo y desarrollo territorial. Desde este marco se asume en Colombia la Educación Intercultural Bilingüe, reconstruyendo la escuela a partir de lo comunitario, retomando las prácticas pedagógicas que subyacen a las culturas en sus dinámicas de pervivencia, y

proyectando la educación como una de las principales estrategias para el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo del proyecto integral de vida.

En la actualidad, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) –puesto que también se habla de Sistema Educativo Afrocolombiano, o incluso campesino– es la propuesta educativa indígena a nivel nacional. Es el resultado de los procesos emprendidos principalmente por los mismos pueblos indígenas, mediante concertación con el Estado Colombiano, para lograr el fortalecimiento y desarrollo de la educación comunitaria, intercultural y bilingüe, que cuenta con la investigación como metodología principal. Es diseñado colectivamente con participación de las organizaciones representativas de los diversos pueblos a nivel de todo el país. Nos ocuparemos de él más adelante; ahora volveremos atrás para señalar bajo qué fundamentos y criterios se ha dado el replanteamiento de la escuela como eje dinamizador de la educación comunitaria.

Caminando el territorio, recuperando la tierra, pensando la educación...

Hacia 1971, las comunidades indígenas en el Cauca habían perdido gran parte de su territorio. Los resguardos indígenas, a pesar de contar con títulos escriturales de grandes extensiones, en la práctica se quedaron con pequeños espacios rodeados de haciendas de terratenientes. Muchas familias pagaban terraje, que consistía en un impuesto o pago en trabajo que hacían los indígenas en las haciendas para tener derecho a una parcela y poder establecer una vivienda dentro de las tierras de los hacendados, a pesar de que en muchos casos estaban comprendidas dentro de los títulos que los cabildos guardaban. Cada persona de la familia en condiciones de trabajar debía aportar en forma gratuita dos o más días de trabajo por semana para realizar labores de tumba de montaña, establecer cultivos y recolectar cosechas, entre otros, manteniendo así las haciendas.

Cada día crecía el descontento y eran más los comuneros dispuestos a conseguir por vías de hecho las tierras que más tarde se les reconocerían por derecho propio. Cada día crecían también las recuperaciones de tierras.

Así, en febrero de 1971, dirigentes indígenas, campesinos y *colaboradores*⁷ convocaron una asamblea en Toribio, Cauca, a la que asistieron más de dos mil indígenas de nueve comunidades. Una nueva organización, diferenciada del movimiento campesino, que buscaba dar voz a las crecientes demandas del sector indígena, nació de esta asamblea, el CRIC. El mismo año, en septiembre, una segunda asamblea en La Susana, Tacueyó, estableció directivas estables y consolidó el programa de la nueva organización, cuyos puntos iniciales buscaban: recuperar las tierras de los resguardos; fortalecer los cabildos indígenas; no pagar terraje; hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; y, finalmente, formar profesores para educar de acuerdo a la situación de los indígenas y en su respectiva lengua (CRIC, 1983).

La práctica organizativa real en los comienzos estaba ligada completamente a la tierra: “El CRIC buscaba la reintegración de territorios tradicionales como condición para reproducir las culturas indígenas” (Ponencia PEBI-CRIC, 2007). El acceso a la tierra era un paso para “recuperarlo todo”, es decir, se convertía en una plataforma que permitiría la valoración de la cultura y de lo “propio” y el derecho a organizarse

sobre una base étnica y a partir de modalidades propias.

Los puntos abordados en la primera asamblea señalaban además una preocupación central por la educación ligada a la cultura y a la lucha política. En los comienzos, el CRIC venía desarrollando un proceso de educación no formal, orientado fundamentalmente a la capacitación de los cabildos en el ejercicio de sus derechos internos y organizativos, al igual que en sus derechos jurídicos.

Los talleres de capacitación para los comuneros indígenas de los primeros años abordaban principalmente la investigación de la historia del país y de Latinoamérica, el estudio de la legislación nacional e internacional y la crítica de las estructuras dominantes, especialmente ligadas con la propiedad de la tierra. Así, indirecta pero de manera absolutamente necesaria, ocurría un proceso de alfabetización, pues muchos de ellos y ellas no sabían leer ni escribir. A estos adultos se les enseñaba a leer mediante la cartilla, ya que no saber leer y escribir constituía una preocupación latente para las comunidades, pues era necesario revisar los títulos o escrituras de sus resguardos. Además, los problemas de la tierra exigían levantar censos de población, hacer adjudicaciones, elaborar actas, guardar memorias de las reuniones y asambleas comunitarias y un sin número de actividades que con el desarrollo organizativo iban tomando mayor dimensión (PEBI, CRIC, 2003). En síntesis, aprender a leer era, y es, también luchar.

Unidos a los procesos de lectura o escritura se daban espacios de discusión de coyuntura, muchas veces clandestinos, que se nutrían con la lectura de periódicos y material legislativo de la época. De este modo, desde los comienzos de la organización la educación estuvo relacionada estrechamente con el territorio, partiendo de la recuperación de tierras y la apropiación de un territorio para ser comunidad.

Cabe decir además que pese a que los inicios del proceso educativo estuvieron marcados por la alfabetización y la formación política, la organización no dibujó este modelo como uno que pudiera trasladarse automáticamente al trabajo con los niños en las escuelas. En este sentido, es importante señalar que desde un comienzo se visualizó la importancia de los niños como sujetos con intereses y universos independientes de los adultos. Prácticas orientadas por otros sectores que pretendían que los niños aprendieran la Ley 89⁸ (legislación indígena) de memoria eran vistas como rezagos de una educación autoritaria. Además, aparecía sin sentido que niños —sin comprender los contextos políticos y sociales de donde surgían las normativas— recitaran mecánicamente los articulados de las leyes.

Posteriormente, los procesos de recuperación de tierras de los primeros años se fueron fundamentando y consolidando a partir de la dinamización de la tradición oral en la familia. Las visiones culturales de cada pueblo se fueron rescatando progresivamente, los abuelos contaban a los niños y niñas los conocimientos que los mayores les habían enseñado y en las asambleas y espacios comunitarios se reflexionaba sobre los conocimientos que estaban guardados, sobre las historias ocultas y sobre la legitimidad del derecho a rescatar la tierra y la cultura. Así, nuevas visiones iban apareciendo al caminar el territorio en comunidad. “Si la tierra es mi madre, yo debo cuidarla en cualquier parte donde me encuentre en relación con ella”⁹.

Se crearon entonces mejores condiciones para que los médicos tradicionales realizaran sus trabajos de refrescamiento y protección de los territorios y se recordaron

las distintas estrategias que las comunidades habían implementado para mantener vivo el sentido de pueblo. La historia era el hilo que iba articulando las nuevas visiones que surgían del proceso organizativo. A la Madre Tierra había que defenderla, rescatarla, cuidarla, recuperarla.

Actualmente, las dinámicas indígenas alrededor de los territorios están más vivas que nunca, cuestionando el carácter de propiedad de la tierra y promoviendo su función cultural y social como patrimonio colectivo y no individual.

En este sentido, hoy en día las movilizaciones de los indígenas en Colombia buscan “la liberación de la Madre Tierra”, reflejando la legitimidad alcanzada por los pueblos indígenas en el marco del derecho propio y exigiendo al Estado el cumplimiento de los acuerdos pactados. Al mismo tiempo, el movimiento indígena no camina solo; busca el desarrollo de procesos de unidad y organización que abarquen otros sectores y reivindicaciones sociales en el país.

El camino de las recuperaciones de tierra antes, y las liberaciones de ahora, constituyen el primer paso que permitió la recuperación de una manera distinta de pensar la educación. Sin embargo, uno de los planteamientos centrales en el caso del CRIC es el replanteamiento de la escuela, una escuela que en sus inicios no escuchaba los problemas, sueños y necesidades de las comunidades indígenas del Cauca.

Replanteando la escuela, revitalizando las identidades

A finales de los años setenta en Colombia, y casi con seguridad en muchos otros territorios donde habitaban indígenas en Latinoamérica, la educación oficial se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el autoritarismo de los maestros y por una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (PEBI, 2004). La educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica

y este factor era señalado como uno que no beneficiaba los intereses indígenas.

Históricamente, la educación escolarizada, implementada por medio de la escuela, se impuso dentro

Históricamente, la escuela se caracterizaba no sólo por ser represiva sino por haber jugado un papel predominante en la desintegración de las culturas (indígenas).

de las comunidades indígenas siendo percibida como una institución ajena a su estructura cultural y social. La escuela se caracterizaba no sólo por ser represiva, sino por haber jugado un papel predominante en la desintegración de las culturas.

Con la llegada de las escuelas oficiales a los territorios indígenas se rompe con los espacios, tiempos y actores de los procesos de transmisión cultural, situación que trae graves consecuencias para la identidad cultural y las dinámicas sociales de las comunidades.

Dentro de este marco, y a partir de su crítica, surge dentro del CRIC en 1978 un programa inicial que buscaba “lograr un posicionamiento político a través de la escuela” (PEBI, 2004: 40), orientado a que las comunidades se apropiaran de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y particularmente como un espacio de lucha. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tenía que ser, además, un

eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización. La escuela, entonces, no era pensada como un fin en sí mismo sino en relación con el logro de un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de ella.

En este sentido, las primeras escuelas comunitarias se fundaron en lugares que habían sostenido luchas por la tierra y estaban medianamente organizados. Esto significaba una dirigencia conciente de la importancia de la lucha, formada a partir de la participación en los primeros espacios organizativos y con manejo de los parámetros de la organización: unidad, tierra y cultura. Se denominaban “escuelas comunitarias”, además, porque eran orientadas y sostenidas por la comunidad. Durante muchos años, comuneros y comuneras de diferentes resguardos fueron el sostén de la escuela mediante el trabajo comunitario en mingas, el aporte de revuelto¹⁰ para los niños y los maestros y fundamentalmente mediante su participación activa y continua en la orientación, seguimiento y evaluación de los principios y enfoques de las escuelas *propias*.

En aquella época, además de concebir el ámbito educativo como un espacio que por excelencia debía ser orientado y controlado por las comunidades y no por agentes externos a ellas, se definieron los siguientes puntos: “Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos” (Conclusión, 5to Congreso CRIC, 1978). La promoción de la investigación sobre la historia y la cultura desde las mismas comunidades buscaba que éstas funcionaran como insumo fundamental para la construcción curricular. Así, el análisis e investigación sobre la situación lingüística permitió reconocer que pese a que algunos sectores de dirigentes colaboradores querían ver a sus niños escribiendo y hablando en *lengua propia*, la totalidad de la comunidad no siempre estaba convencida de la importancia de mantener las lenguas originarias y ser bilingües. Por lo tanto, paulatinamente, comprendieron que la primera etapa debía consistir en un proceso de generación de conciencia y de valoración de la lengua, además de la construcción de políticas que permitieran jalonar procesos de transformación.

Se requería además consolidar una relación orgánica entre la comunidad y la escuela: que los padres de familia no fuesen orientadores ocasionales del proceso educativo, sino que se convirtieran en maestros permanentes desde su vida cotidiana para la construcción del proceso comunitario. En este sentido, se concibió a los padres de familia como la fuente principal para la investigación que los niños hacían desde la escuela. Igualmente, cobraba importancia la vinculación de la escuela en las actividades colectivas de la comunidad, tales como asambleas, trabajos comunitarios y fiestas.

De este modo, las escuelas adquirieron otro sentido. Se planteó que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural y se buscó convertirla entonces en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas (Ponencia CRIC, Cochabamba, 2007).

“En nuestro caso empezamos a analizar la escuela, que es un elemento de afuera, pero quienes la analizaron fue la gente de adentro, de las mismas comunidades. Fue esta investigación del papel de la escuela externa desde adentro lo que posibilitó la transformación del modelo escolar” (Colaboradora CRIC, entrevista, marzo, 2008).

En estas primeras escuelas y en las que vendrían después, progresivamente se fueron desarrollando los criterios que se han mantenido a través de varios años. Entre ellos estaban los siguientes:

- priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo;
- las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman;
- los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades;
- las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas;
- la comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares;
- la escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica;
- a los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y presten sus servicios;
- no se debe partir del currículo oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudio; y
- se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano (PEBI, 2004: 32).

Otro de los horizontes de estas escuelas, antes y ahora, se centra en generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas en vez de una educación para superarse individualmente —este último siendo el supuesto objetivo de la escuela oficial—. La escuela busca pensar desde las realidades comunitarias, y esto significa que es un escenario donde la comunidad, no sólo los maestros y los niños, reflexionan e investigan en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio. En este sentido, las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de estas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular en la selección de los contenidos para el trabajo en la escuela, en las actividades y metodologías que suponen la construcción curricular, en la conformación de criterios para el uso y la valoración de las lenguas, y en la definición de los perfiles de las personas y comunidades que se querían formar y de los maestros que iban a hacer parte de la escuela. Por consiguiente, contribuyeron a consolidar la relación entre escuela y comunidad y viceversa.

De las muchas estrategias que han aportado a la resignificación de la escuela hacia una escuela propia vamos a retomar dos: la primera se plasma en los criterios que han orientado la selección de maestros y la segunda es el papel que ha jugado el cabildo escolar como mecanismo de autoridad propia y participación.

Selección de maestros

Los docentes son ante todo orientadores y amigos de los niños y las niñas. En ese sentido, el surgimiento de escuelas comunitarias, los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIB), los procesos de profesionalización de docentes a nivel de bachilleres pedagógicos, y en continuidad la profesionalización docente a nivel universitario, han sido los mecanismos más significativos en la formación de los docentes.

Estas dinámicas formativas han transformado el sentido de la docencia, proyectando

al maestro como uno de los líderes culturales y sociales de mayor incidencia en la vida comunitaria. En esta perspectiva se ha ido abordando paulatinamente la generación de criterios, el desarrollo de estrategias e instancias formativas, tanto desde los procesos de formación cotidiana como de los escolarizados, potenciando y recuperando prácticas que como los rituales del sakelo, la apagada del fogón, el Kuch Wala (recorrido *danzístico* para el reconocimiento del territorio), entre muchas otras, han ido generando condiciones de revitalización cultural y bienestar comunitario.

Los maestros son seleccionados por las mismas comunidades teniendo en cuenta su sentido de participación comunitaria, su responsabilidad y capacidad de comunicación y trabajo, la práctica de sus costumbres, el uso y valoración de sus lenguas originarias y su formación integral. Cada comunidad avala a sus maestros y en esa misma medida valora su desempeño.

El cabildo escolar: siendo autoridad desde la propia escuela

Los procesos organizativos siempre han considerado como principio fundamental la participación amplia y deliberante de los distintos actores de la comunidad en la reflexión y toma de decisiones sobre las cuestiones que les atañen, procurando que desde cada uno de los espacios donde se desempeñan, cada uno o cada una asuma responsabilidades y compromisos colectivos.

En las escuelas bilingües, luego de diversos tropiezos para lograr estrategias que permitieran vincular a los niños y a las niñas en estas dinámicas, se acordó integrar la figura del cabildo escolar, para que en su ejercicio se fuesen sentando las bases de autoridad, participación y capacitación para la autonomía. El territorio escolar fue entonces permeado por el nombramiento de cabildos. Los cabildantes eran, y siguen siendo, miembros delegados desde los diversos cursos o niveles escolarizados, elegidos de acuerdo a criterios de idoneidad medida por su capacidad de trabajo en equipo, sentido de responsabilidad, iniciativa y selección colectiva. Esta situación dinamizó los procesos escolares y permitió la articulación de la escuela a la experiencia de los cabildos mayores, de manera que ellos, ejerciendo su papel de autoridades comunitarias, dan posesión, posición y legitimidad a estos cabildos.

Sus funciones se centran ante todo en la participación crítica frente al desenvolvimiento educativo, y por lo tanto algunas de las actividades principales consisten en evaluar el proceso de la escuela, coordinar las evaluaciones con los padres de familia y apoyar el desarrollo de la auto evaluación. Además, atendiendo a la concepción de escuela propia como un espacio donde la participación de la comunidad juega un papel esencial, otras tareas fundamentales del cabildo escolar buscan establecer relaciones entre la escuela, la comunidad, sus procesos de organización disciplinaria y su articulación con los procesos formativos. Esto se da a través de la participación en los procesos y trabajos comunitarios tales como la vinculación en las empresas comunitarias, instancias organizativas surgidas a partir de las recuperaciones de tierras donde se plasma una propuesta económica generada desde el trabajo colectivo, especialmente la minga. Estos espacios comunitarios, donde la escuela también tiene lugar, son parte de los planes y proyectos de vida de cada pueblo indígena en el Cauca.

Desde luego, antes y ahora se trataba de hacer equipo con los maestros para el buen

funcionamiento de la institución. Más tarde, y sobre todo en secundaria, el cabildo estudiantil se ocupa de la organización y planteamiento de proyectos de investigación sobre las necesidades y problemas más relevantes del contexto comunitario, proyectos que a su vez son parte del desarrollo curricular. La recuperación de los ojos de agua, el control de las quemadas, la elaboración de abono orgánico, el mejoramiento de la siembra de plantas medicinales y el control de las plagas del maíz, son algunos de los temas de uso común en las instituciones escolares. La escuela, de esa manera, posibilita la formación del gusto y sentido de deliberación, de una conciencia crítica.

En este sentido, soñamos con que la escuela se convierta en la proyección efectiva de la organización comunitaria. Los maestros y maestras son parte activa de la comunidad; sus autoridades, los niños y las niñas buscan en conjunto y desde su lugar particular mejores desarrollos y una alta pertinencia en los aprendizajes. Esta dinámica se extiende igualmente a todos los niveles de formación, maestros, estudiantes, integrantes de la universidad, consejos educativos. El objetivo fundamental es la participación activa y deliberante en los procesos educativos y de organización integral.

A su vez, el cabildo mayor se viene apropiando, pese a que ocurre lentamente, del proceso de la escuela. Participan en las evaluaciones y se ocupan de acuerdo a cada región o localidad de atender las necesidades que requieran de su autoridad. Así, el espacio formal de la escuela para lograr cambios significativos ha tenido que salir de las cuatro paredes y hacer de la comunidad el aula de aprendizaje. Es en estos ambientes territoriales donde los currículos se retroalimentan desde los saberes y conocimientos de los mayores, autoridades, comuneros y comuneras y padres de familia.

Volviendo al presente. La educación propia

Más allá de los criterios y estrategias que hemos mencionado anteriormente, cabe señalar que este proyecto alternativo de educación ha tenido cambios, avances y apropiaciones y es identificado actualmente como educación *propia*, entendida de la siguiente manera: “Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar”¹¹.

En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro sino porque es pertinente y permite autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y como la capacidad de asumir la dirección, y por lo tanto el replanteamiento, de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. De otra parte, en este contexto lo “propio” tiene un carácter intercultural, que implica el no encierro en el entorno inmediato sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan: “elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales” (PEBI, 2005).

Es importante destacar que la interculturalidad, tal como es entendida dentro del

CRIC y su proyecto educativo, más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político. Su desarrollo ha contribuido a adquirir una visión integral de la educación, que constituye la columna vertebral del proceso organizativo.

El proyecto de educación propia exige la participación activa de las comunidades en los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos que constituyen el Sistema Educativo Indígena Propio.

Esta condición le ha permitido al CRIC, como organización, asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región, abordándola desde el reconocimiento y desarrollo del Sistema Educativo Indígena Propio.

Sistema Educativo Indígena Propio

El Sistema Educativo Indígena Propio (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 que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como indígenas. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar.

En este sentido, el sistema está compuesto de manera estructural por procesos o componentes de orden político-organizativo, pedagógico y administrativo que se relacionan entre sí en tanto surge o se inserta en las dinámicas de reivindicación político-cultural, recrea las formas de construir y desarrollar aprendizajes y enseñanzas, y se ocupa de desarrollar alternativas de administración coherentes al sentido integral de la educación. El SEIP es el desarrollo tangible de nuestra autonomía y pertenencia a una nación que se reconoce constitucionalmente como diversa y equitativa.

Mediante este sistema las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y planifican la educación de acuerdo a su derecho ancestral dentro de las realidades actuales. Estos desarrollos surgen del replanteamiento de la educación desde la reflexión de las realidades más próximas y sus ámbitos territoriales. Igualmente nacen de las dinámicas culturales y procesos formativos de la vida misma e incluyen la escolaridad asumida desde la cosmovisión indígena, en coherencia con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. El SEIP es así una

estrategia para el fortalecimiento y construcción de los planes de vida de todos y cada uno de los pueblos indígenas.

“El SEIP retoma además el tejido ancestral que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la Educación Indígena de manera gratuita asegurando el acceso, la equidad, la integridad, la pertinencia, la diversidad y la interculturalidad con reciprocidad; y posibilitando los procesos bilingües, el fortalecimiento de la autonomía y de los planes de vida de los pueblos indígenas”¹².

Entre sus elementos centrales está el partir de las **cosmovisiones indígenas**, acep-

Las primeras escuelas comunitarias se fundaron en lugares que habían sostenido luchas por la tierra y estaban medianamente organizados.

tando que se transforman históricamente e integrando dentro de la dinámica educativa el territorio, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, los valores y la normatividad entre los hombres y con la naturaleza. Dentro de la cosmovisión están incluidas las lenguas como formas de comunicación, transmisión y recursos de enseñanza-aprendizaje. Se busca el uso y la valoración de las lenguas originarias y la promoción del castellano como lengua de relación con otras culturas.

Otro de los puntos abordados en el SEIP es la importancia de la **organización y las relaciones e interrelaciones que parten del reconocimiento de la identidad cultural originaria**, sus concepciones del mundo, valores y prácticas, que al mismo tiempo incluyen y señalan el derecho de las mismas comunidades a orientar y controlar los cambios culturales que la realidad actual exige.

De otra parte se rescata la diversidad e interculturalidad como el reconocimiento y valoración de las diferentes etnias, pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general, enfatizando el componente político que busca unas relaciones de equidad social, solidaridad, aceptación y respeto por la diferencia y armonía en la convivencia.

A nivel pedagógico el proyecto está caracterizado por el énfasis en la construcción colectiva del conocimiento; la observación y experimentación como prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje; y la generación de formas particulares de elaboración y transmisión del saber y del conocimiento propio, entre otros aspectos que buscan propiciar una visión del conocimiento colectivo.

También es esencial la investigación como recurso de aprendizaje y como contenido formativo. El proceso pedagógico del CRIC asume la investigación cultural y educativa como el recurso principal para el desarrollo de los aprendizajes. Tal como es señalado en documentos de reflexión de la organización, esta concepción “ha implicado la desestructuración del concepto de investigación académica, trabajando para construir una práctica social que permita la elaboración de conceptos desde las realidades socioculturales en que se interactúa”.

Este proceso de investigación ha ido conformando un modelo de trabajo, estableciendo diálogos entre las distintas lenguas en contacto, entre los distintos actores e instancias institucionales (escuela, comunidad, niños, adultos, maestros, coordinadores, asesores), entre los distintos espacios (local, zonal y regional) y niveles (básica, media, universitaria). Además, la propuesta de investigación se ha ido consolidando lentamente a partir de los proyectos de investigación que cada maestro participante en el proceso de profesionalización docente debía realizar como exigencia para obtener su título de Bachiller Pedagógico con énfasis en Etnoeducación.

El abordar el desarrollo de aprendizajes y conocimientos a partir de la investigación del entorno desde la escuela paulatinamente ha ido transformando la concepción de educación y pedagogía, revirtiéndose en la motivación para nuevos aprendizajes, el posicionamiento crítico ante las realidades, las ganas de descubrir, generar nuevas indagaciones, realizar cambios; sentidos que no sólo son asumidos por los maestros sino que impactan a los estudiantes, dirigentes y jóvenes.

Este cambio mencionado anteriormente fue más perceptible a partir de los desarrollos de profesionalización docente. En la primera promoción de maestros profesionalizados se visibilizaba el territorio como fundamento central de las dinámicas

educativas a nivel indígena: de 76 trabajos de grado, 52 hicieron énfasis en la temática de territorio, comunidad y mejoramiento ambiental, 14 en la problemática de desarrollo de las lenguas y la comunicación bilingüe y 10 en aspectos pedagógicos y didácticos. Esto nos hizo reconocer la existencia de muchos conocimientos ancestrales y nos ayudó a percibir la preocupación latente por la conservación y mejoramiento de la relación tierra-comunidad.

Más tarde, estos trabajos se revertirían en las transformaciones y ajustes curriculares de las respectivas instituciones de donde procedían los maestros, quienes contribuyeron de gran manera a fundamentar la importancia del reconocimiento de las realidades territoriales como fuente central de la educación comunitaria, bilingüe e intercultural y a señalar las transformaciones integrales que los procesos de EIB exigen.

En este sentido, los resultados de estas dinámicas de investigación se caracterizan por ser espacios de intercambios de saber, reapropiados por el proceso como insumos para el análisis, la capacitación y la comunicación amplia, que nutren las dinámicas pedagógicas. Así, la producción investigativa se revierte en el fortalecimiento interno y es patrimonio colectivo, sin desconocer que los aportes del proyecto educativo del CRIC también han contribuido a niveles más amplios de calidad y cobertura en otros sectores del país.

A continuación explicaremos más detalladamente qué significa el Proyecto Educativo Comunitario como unidad básica del Sistema Educativo Indígena Propio.

Proyecto Educativo Comunitario

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) es la unidad básica del Sistema Educativo Indígena Propio. El PEC implica la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales. Es decir, es un proceso de resignificación de lo institucional desde lo comunitario. Esto significa que las autoridades internas asumen el direccionamiento colectivo de la educación y constituyen la comunidad educativa con los maestros y demás actores comunitarios para orientar, dirigir, administrar, valorar y recrear los procesos educativos. Por lo tanto, el PEC implica además extender la construcción educativa a un espacio que va más allá de la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades.

Por decisión del Sexto Congreso del CRIC, en los territorios indígenas los PEC estarían bajo la responsabilidad del Cabildo como autoridad principal del territorio. Así, los PEC fueron inscritos por los cabildos mientras que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), orientados por el Estado, fueron inscritos por los rectores de cada plantel educativo, es decir que las comunidades que optaron por inscribirse como PEI renunciaron a su derecho de decidir sobre la educación; mientras que quienes optaron por inscribirse como PEC alcanzaron a constituir una estrategia política desde el conjunto de las comunidades a través de su participación en el Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC).

Los PEC han tenido diferentes desarrollos a lo largo del Cauca. No existía una receta única, aunque los componentes esenciales se dirigían a encaminar la educación a partir de las necesidades y las perspectivas de las comunidades. No se trataba de un desarrollo homogenizante sino de un desarrollo de acuerdo con las realidades loca-

les. Por eso, al revisar la situación existente a finales de la década de 1990, encontramos que más del 50% de las comunidades apenas estaban reconociendo el derecho a decidir sobre la educación y todavía no habían emprendido procesos de construcción de la educación propia.

Estas comunidades no han alcanzado todavía un gran desarrollo en relación al PEC, pero sí han logrado que sus cabildos se comprometan con el proceso. Más o menos el 30% de las comunidades han avanzado en los lineamientos de su Proyecto Educativo Comunitario, organizando acciones en coordinación con sus cabildos para crear perfiles muy generales de lo que proyectan para la educación. Si bien este proceso ha servido para formular un conjunto de criterios básicos, se encuentran con dificultades frente a la implementación de prácticas pedagógicas acordes a los discursos políticos ganados. Un 20% de las comunidades ha logrado profundizar en el pro-

Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo implica devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del conocimiento y convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes, enseñar y establecer diálogos.

yecto educativo y construir un diálogo adecuado entre comunidad y escuela, resignificando la relación entre la educación escolarizada y la socialización cotidiana. No es un accidente que las experiencias más exitosas frente a la construcción de procesos de PEC sean de aquellas co-

munidades donde la educación propia tiene raíces más profundas: en particular los CECIB, y en las comunidades que han tenido una larga trayectoria de lucha y de recuperación territorial y por ende cultural.

Un ejemplo del último grupo es la comunidad de López Adentro, cuya escuela funcionaba en los primeros años del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural como centro de formación de maestros y que luego se constituyó como CECIB. Dada esta larga experiencia pudieron hacer, mediante el PEC, una reflexión más analítica y evaluativa de proceso. En López Adentro, los miembros de la comunidad entienden y manejan los objetivos y principios fundamentales de la educación propia. Es decir, entienden la relación intercultural que existe entre las diferentes etnias que componen la comunidad y trabajan en un proceso de apropiación de conceptos, valores y contenidos de la sociedad más amplia. Tienen un conocimiento de su historia, desarrollada, como ya señalamos, a través de la investigación colectiva. Han logrado una propuesta coherente para la enseñanza del nasa yuwe como segunda lengua, que no sólo ha sido acogida por los nasas de la comunidad sino también por los afrodescendientes y mestizos presentes en la escuela. El proceso ha llevado a una mayor comprensión por parte de la comunidad de los componentes básicos de la educación y ha impulsado su participación dentro de la escuela. Para ilustrar este último punto podemos afirmar que existen miembros de la comunidad —entre padres de familia, ex alumnos y dirigentes comunitarios— que pueden incidir directamente en la selección de contenidos curriculares y en la formulación de proyectos pedagógicos.

La fuerza de la comunidad, trabajando en concierto con los maestros, produce una

dinámica integradora que materializa todos los objetivos que la organización tenía en mente cuando propuso la idea del PEC. A diferencia de muchas comunidades en donde la escuela sigue siendo un enclave ajeno a la comunidad, los maestros de López Adentro son miembros plenos del colectivo, cumpliendo un papel específico que se articula con las otras instancias de la comunidad. Por lo tanto, López Adentro ha servido como referente para otros resguardos vecinos y para la propuesta educativa en general, como también sucede con los otros CECIB.

Estos centros comunitarios de investigación, por sus programas y estrategias pedagógicas desde sus respectivos contextos, se convierten en laboratorio de la acción pedagógica y fundamentan el desarrollo permanente de prácticas de replanteamiento, readecuación, generación de conocimientos y posicionamiento de epistemologías propias que mejoran las condiciones para establecer el diálogo intercultural. Estratégicamente, esta formación se ha dado, por un lado, de la mano de las comunidades y estando anclada en sus saberes, conocimientos y perspectivas culturales y organizativas; y por otro, a partir de la investigación y seguimiento pedagógico permanente y progresivo, que ha permitido desarrollar mecanismos adecuados para estrechar los lazos escuela-comunidad, definiendo acciones pedagógicas de las que la comunidad también hace parte.

Desde la perspectiva política del movimiento indígena, el PEC se considera una instancia para el ejercicio de la autonomía educativa. Autonomía que va más allá de la escuela y que por consiguiente se ocupa de la orientación de toda la educación al interior de los territorios indígenas, que acapararon el objetivo de redefinirla y establecer identidades que permitan el encuentro intercultural. No se trata de un producto acabado, más bien debe comprenderse como un proceso dinámico y progresivo que profundiza un diálogo entre comunidad y escuela, transformando la noción de lo que la escuela significa, la idea de cómo la comunidad se apropia de ella, el papel del maestro en la comunidad y el rol que juega la educación en una sociedad indígena.

En este sentido, queremos finalizar este escrito con la presentación de la experiencia de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) como una de las propuestas que recoge el sentido de lo que denominamos educación propia a nivel de educación superior.

La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural. Una experiencia de educación propia en el marco de la EBI

La necesidad de abordar un proceso formativo universitario se hizo inminente en el CRIC ante la urgencia de consolidar el proyecto educativo para que respondiera a las complejas problemáticas y demandas de las comunidades, de sus planes de vida y “desarrollo”, de los proyectos regionales y de la situación general del país.

Además, se constató que el acceso de los indígenas a la formación universitaria estaba por debajo de los demás sectores sociales, puesto que muchos de los procesos de formación ofrecidos por la educación superior existente desligaban al estudiante de su cultura, a partir de su desarraigo inicial con el territorio, la ausencia de programas bilingües y el desajuste contextual de los contenidos y metodologías trabajados en la universidad. Se encontró que más del 50% de la población matriculada

no puede finalizar sus estudios, ya sea por carencia de recursos económicos o porque la formación ofrecida responde regularmente a necesidades de sectores urbanos y no se ajusta a las necesidades de sectores indígenas rurales. La educación superior adolece igualmente de muchos de los vicios y carencias de una educación descontextualizada de los territorios y problemáticas cotidianas. La UAIIN, entonces, daría continuidad y calidad a los procesos formativos de los diversos niveles escolarizados y posibilitaría otros procesos surgidos de las dinámicas sociales y culturales diversas.

Como instancia de nivel universitario, la UAIIN está compuesta por programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que progresivamente han ido surgiendo desde las necesidades de las comunidades en el marco de la búsqueda de condiciones de bienestar comunitario ligadas al mejoramiento, defensa y fortalecimiento territorial.

El primer programa emprendido fue la licenciatura de Pedagogía Comunitaria, encaminada a la formación docente que se encarga de orientar los centros comunitarios de investigación, las escuelas y programas que desde sus respectivos contextos se convierten en laboratorio de la acción pedagógica y fundamentan el desarrollo permanente de prácticas de replanteamiento, readecuación, generación de conocimientos y posicionamiento de epistemologías propias que mejoran las condiciones para establecer el diálogo intercultural.

Muchos de los maestros y maestras que fueron parte de Pedagogía Comunitaria habían realizado previamente su formación media a nivel de Bachillerato Pedagógico con énfasis en Etnoeducación (1987-1992), en un proceso orientado por el mismo PEBI¹³-CRIC, dentro de un programa especial de profesionalización de maestros indígenas que se impulsó a partir de una norma del Ministerio de Educación. Sin embargo, esta formación era insuficiente frente a las exigencias de la enseñanza bilingüe, la construcción e investigación pedagógica y la comprensión de procesos de interculturalidad. Tampoco bastaba para fortalecer, consolidar y sostener la propuesta de educación propia. El plan de estudios de Pedagogía Comunitaria se organizó entonces bajo tres líneas curriculares: a) Lenguaje, pensamiento simbólico, comunicación y cultura; b) Educación, sociedad y proyecto de vida; y c) Pedagogía y educación indígena. Además, contó con un eje dinamizador: investigación, entendida como transformación de la práctica educativa, que es transversal a las demás líneas curriculares.

Este currículo fue el resultado de múltiples discusiones entabladas durante más de tres años, con la participación de especialistas de la cultura, lingüistas, maestros y estudiantes, entre otros. En la actualidad existe una primera promoción que ha terminado sus estudios, quienes además de diversas investigaciones relacionadas con su práctica docente y comunitaria han aportado 20 estudios que recogen el proceso de más de dos décadas de construcción educativa y claramente enriquecen la propuesta pedagógica propia, constituyendo un valioso insumo para la formación de otros. Estas investigaciones están ancladas al territorio y a la cultura y contemplan, entre otras temáticas, las transformaciones en la significación en torno a la tierra, buscando recuperar el ligamento de los niños y las niñas con su tierra madre; el significado de productos tradicionales como el maíz dentro de la economía y la cultura, recuperando las memorias tradicionales; y el valor cultural que tiene la huerta tradicional (*tul*) y cómo desde el *tul* se articula la comunidad a la escuela y se trabajan los desarrollos curriculares en el marco de una educación propia.

Luego vendría el programa de Derecho Propio, liderado por la escuela Cristóbal Secue, de la zona norte, y el Centro de Investigaciones Indígenas e Interculturales de Tierradentro (CIIT), componentes de la UAIIN. Este programa viene desarrollando un proceso de soporte de los elementos que fundamentan la normatividad, el comportamiento y las relaciones sociales de los diversos pueblos, y avanza en el desarrollo conceptual y metodológico del derecho indígena en el marco de su ley de origen, la vivencia de su cultura y la construcción de autonomía. El currículo cuenta con un eje dinamizador, centrado en la autonomía y vivencia de la cultura, y cuatro líneas de formación: a) Territorio, cultura y planes de vida; b) Derecho propio y autoridades indígenas; c) Derecho y pueblos indígenas; y d) Diversidad, movimientos y luchas sociales.

Se desarrolló un tercer programa, Administración y Gestión Propia, liderado por la comunidad de Jambaló. El mismo se diseñó ante la necesidad de potenciar los desarrollos administrativos y de gestión que progresivamente iban surgiendo de la apropiación por parte de las comunidades, tanto de las administraciones municipales como de los cabildos en el resguardo. Busca formar recursos humanos para mejorar los niveles de efectividad, sostenibilidad y coherencia de los proyectos y planes de acción de las comunidades, haciendo uso de los recursos disponibles y al mismo tiempo apoyando el desarrollo de innovaciones pertinentes a las condiciones socioculturales del contexto. Su plan de estudio está organizado en tres líneas de formación: a) Plan de vida, cultura y territorio; b) Administración y gestión propia; y c) Administración y gestión en otras culturas.

Finalmente, el programa de Desarrollo Comunitario liderado por la zona Tierradentro y que se diseña con la participación de todos los equipos de coordinación de los diversos programas y proyectos de la zona (producción, medio ambiente, derecho propio, educación, salud, mujer y familia, y jóvenes). Este proceso ha contribuido a mejorar las condiciones de convivencia organizativa de las diversas comunidades que participan, cumpliendo una función formativa para el equipo humano que lo coordina y potenciando el desarrollo intercultural entre indígenas, comunidades negras y campesinas que integran el programa. Su universo temático se estructuró a partir de cinco ejes problemáticos: a) Organización e historia; b) Territorio, desarrollo y cultura; c) Plan de vida y proyectos comunitarios; d) Derecho propio y legislación; y e) Administración y gestión; con un eje dinamizador: investigación como estrategia metodológica.

Además de los programas de licenciatura, la UAIIN ofrece diplomados. La universidad asumió esta modalidad para responder a las demandas de formación frente a problemas específicos como la carencia de elementos claros para asumir la orientación político-organizativa, pedagógica y administrativa de la educación (diplomados sobre PEC, Administración y Gestión en Etnoeducación); lograr un mejor desarrollo en la construcción de currículos propios (diplomado en Currículo Propio); y abordar la problemática de relaciones intra y extrafamiliares y sociales (diplomado de Género), entre otros. En todos los programas desarrollados por la UAIIN se incluye el criterio de bilingüismo, teniendo como fuente principal los saberes culturales.

Actualmente, los estudiantes que participan son bilingües en un 39%, ya que muchos pertenecen a pueblos que como el Yanacona o el Kokonuco han perdido sus respectivas lenguas. Del grupo de docentes y orientadores, en promedio el 20% son

bilingües, aunque no siempre se da la enseñanza de manera bilingüe.

El uso de las lenguas indígenas apunta a posibilitar aclaraciones de conceptos, prácticas de reconocimiento del bilingüismo, uso en los espacios de encuentro y relacionamiento cotidiano, además de elaboración y uso de materiales didácticos y prácticas pedagógicas. El desarrollo real del bilingüismo es aún altamente insuficiente debido a la carencia de condiciones técnicas, pedagógicas y de política cultural frente a las lenguas. Además del bajo índice de población hablante, aún se carece de adecuadas investigaciones, métodos y estrategias para el desarrollo de la educación bilingüe. En todos los programas existe el eje de Comunicación y lenguaje, que contempla el trabajo en la respectiva lengua originaria (nasa yuwe, namuy wam o siapede) y el castellano.

Otro de los elementos que caracteriza a la UAIIN es el tipo de selección y formas de vinculación de los alumnos a cada uno de sus programas. Es obligatorio que los estudiantes sean seleccionados y avalados por su comunidad de procedencia y que asuman el compromiso de vincular su actividad académica y de investigación a las diversas problemáticas del espacio donde se desenvuelven.

UAIIN y educación propia

Son principios rectores de la educación propia, y por ende de todos los espacios formativos orientados desde la organización y sus comunidades, incluida la UAIIN:

- a) La autonomía, entendida como la condición y el derecho de los pueblos a desarrollar su propia organización cultural, académica y administrativa.
- b) Participación y comunitariedad, que implica la construcción colectiva de los componentes centrales de la universidad, en especial de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de territorio, cultura, educación y organización.
- c) Interculturalidad y unidad en la diversidad. Señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para una convivencia armónica que dinamice el diálogo de saberes en todas sus expresiones.
- d) Pedagogía crítica, innovadora y transformadora. Obliga a retomar los procesos de resistencia de los pueblos indígenas, que para el Cauca en especial traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar. El sentido de “pensar con cabeza propia” ha proyectado un pensamiento con tendencia a la descolonización, potenciando la autenticidad, creatividad y originalidad.
- e) Investigación, estrategia metodológica indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento de manera integral con base en la situación cultural y problemática de cada espacio organizativo y social.
- f) Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo implica devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del conocimiento, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes, enseñar y establecer diálogos desde una identidad fortalecida que busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de ma-

nera adecuada.

g) Construcción colectiva del conocimiento. Parte de las experiencias y prácticas comunitarias. Todos los programas desarrollados por la UAIIN han sido contruidos con la participación de las comunidades, autoridades, maestros y maestras. Desde esta perspectiva, el currículo es una construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de identificación y selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de seguimiento y evaluación, constituyen en sí mismos un proceso formativo. De ahí la necesidad de que todos y cada uno de los programas y proyectos formativos sean de elaboración y diseño colectivo. En este sentido, además, el componente de evaluación se considera un sistema de evaluación con múltiples actores, pues en correspondencia con un proceso de construcción colectiva se sostiene que además de una auto evaluación por parte del estudiante y de los orientadores, es esencial una evaluación del proceso que lleva el estudiante por parte de la comunidad y sus autoridades, al estar desde un principio la formación no articulada únicamente al desarrollo individual del alumno sino a los desarrollos de los territorios indígenas y su mejoramiento.

En términos generales, la UAIIN busca consolidar la acción organizada de cada pueblo, sentando las bases del desarrollo humano, la creación de bienestar integral y el mejoramiento económico, ambiental, pedagógico, administrativo y social de la región. En esta perspectiva, se incentivan las dinámicas de coordinación local, zonal, regional, nacional e internacional encaminadas a implementar procesos educativos innovadores. Esto implica:

- a) Fundamentar, mediante la investigación cultural, social, científica y pedagógica, los procesos de identidad y plena expresión de la personalidad individual y colectiva, así como los proyectos, planes de vida y desarrollos comunitarios.
- b) Asumir de manera sistemática y profunda la investigación, reinterpretación, reglamentación y desarrollo de la jurisdicción propia.
- c) Viabilizar los procesos de revitalización, uso, valoración y recuperación de las lenguas originarias de esta región.
- d) Desarrollar procesos formativos que permitan el análisis, cuestionamiento y concertación de los enfoques, construcción de programas y definición de estrategias para el funcionamiento coherente y adecuado de la universidad.

Pensamos que las exigencias políticas, sociales y organizativas del mundo actual obligan a incentivar la creación de espacios de investigación y experimentación científica y cultural tendientes a la solución de problemas comunitarios, al mejoramiento productivo, al desarrollo de metodologías y pedagogías bilingües, y a la construcción de sistemas propios de jurisdicción, salud, educación y administración colectiva del territorio. Igualmente frente a la situación específica de Colombia, la UAIIN busca generar conocimientos que posibiliten un posicionamiento crítico frente a la realidad del país, a la paz y la guerra, develando sus raíces históricas, sus actores y fac-

tores, sus causas y consecuencias. Es decir, la universidad, más allá de una institución de entrenamiento académico, es un proceso de apoyo estratégico a la construcción de sociedades armónicas y en paz, incluyentes y democráticas.

Tensiones y desafíos de la EIB

La Educación Intercultural Bilingüe, como perspectiva de las culturas que quieren fortalecerse, está articulada al territorio y al logro de condiciones básicas de bienestar integral comunitario que permiten el desarrollo de una vida con dignidad. La EIB es pertinente en la medida que surge y se desenvuelve desde las diversas cosmovisiones, la problemática y la proyección de los diversos pueblos.

Sin embargo, en muchas ocasiones sus desarrollos no alcanzan a profundizar las diversas y complejas situaciones lingüísticas, territoriales y económicas presentes en los contextos indígenas, y sus avances no sobrepasan la frontera de la formulación de planteamientos de política. Por ello, los diversos países deben abordar el diseño y desarrollo de estrategias acordes con sus diferentes realidades hacia la implementación y cumplimiento de una política pública frente a la EIB, concertada entre los Estados y las respectivas organizaciones de los pueblos indígenas, en función de una sociedad comunitaria e intercultural.

Si bien en Colombia la EIB es abordada desde la connotación de educación propia, o de etnoeducación (entendida actualmente como la política de Estado frente a la educación en los territorios indígenas, de obligatorio cumplimiento) es claro que en la vida del CRIC y del movimiento indígena nacional e incluso internacional, todas las propuestas educativas se han caracterizado por el bilingüismo, la interculturalidad y la comunitariedad, articuladas lógicamente a los procesos de bienestar integral y de pertinencia para todos los pueblos.

Sin embargo, es necesario señalar que su implementación y desarrollo adolecen de grandes carencias, entre ellas la falta de voluntad del Estado para apoyar su crecimiento; la carencia de organización y desarrollo comunitario para exigir con mayor legitimidad este derecho; y el escaso proceso de formación pedagógica y de condiciones para la investigación. En este sentido, corresponde a los Estados garantizar las condiciones para la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de los diversos pueblos y de la sociedad en general. La EIB, como modelo educativo, se inserta en las dinámicas culturales y posibilita alternativas coherentes con las problemáticas socioculturales de cada pueblo.

Tensiones y desafíos de la EIB frente al papel de las lenguas (caso CRIC)

Formar profesores bilingües que enseñen de acuerdo a las culturas y en las lenguas originarias además del castellano ha sido y es una exigencia permanente de las comunidades. Este mandato ha sido revisado progresivamente en los distintos congresos y espacios evaluativos. Sin embargo, el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas indígenas está mediado por múltiples dificultades y exigencias.

En grandes sectores de la población aún se tiene el temor de ser discriminado y la escuela como tal sigue siendo un espacio de debilitamiento de las lenguas originarias. Este aspecto ha sido demostrado mediante diversos estudios desarrollados por el PEBI con miras al desarrollo de una política lingüística. Las lenguas siguen debi-

litándose sobre todo en las regiones con mayor impacto del mercado externo y del modelo económico y político dominante; las escuelas bilingües todavía no han logrado revertir el proceso de debilitamiento cultural; y los recursos disponibles son poco apropiados. Por lo tanto, la urgencia de fortalecer e implementar las políticas necesarias es una exigencia de la actualidad.

El desarrollo del Primer Congreso de las Lenguas Nasa Yuwe y Namtrik en 2008 puso en evidencia muchos problemas y carencias, pero despertó igualmente la preocupación de algunos mayores y comunidades frente a su revitalización. Estrategias como los programas radiales, los encuentros de escuelas y la vinculación de las familias al proceso de revitalización de las lenguas están en experimentación. Se considera fundamental contribuir a procesos más efectivos para motivar a los gobiernos y comunidades frente al uso y fortalecimiento de las lenguas originarias, creando fondos de apoyo para el desarrollo de materiales didácticos bilingües y para la investigación y desarrollo de estudios del estado de las lenguas en campos como la producción, las condiciones ambientales, la clasificación de flora y fauna, entre otros, realizados por las mismas comunidades involucradas, con procesos de formación y capacitación a corto, mediano y largo plazo.

Las lenguas, de cualquier forma, siguen siendo consideradas el corazón de las culturas y el desarrollo del pensamiento será más autóctono en la medida que se de en las epistemologías propias. En las escuelas bilingües se vienen dando resultados importantes, como la vinculación de los mayores a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas; el fortalecimiento de su uso en espacios de mucha significación cultural, como los rituales; y las diversas prácticas culturales frente al territorio, el trabajo y la tradición oral. En este sentido existe una dinámica integral que convoca a la familia, a los mayores, a los jóvenes, a los niños, a la dirigencia política y espiritual, a los maestros y a los intelectuales y que fortalece la recreación y vivencia cultural desde los escenarios educativos.

De otra parte, los procesos de investigación y articulación con diversos espacios de apoyo y asesoría técnica especializada toman sentido hacia el interior de las comunidades, pues se ha avanzado en la identificación de los riesgos latentes frente al debilitamiento y desaparición de las lenguas propias. De esa manera, estos apoyos se articulan a los procesos de análisis de amplios sectores de la comunidad, que están creando mejores condiciones para emprender estrategias serias hacia el fortalecimiento de la educación bilingüe.

La escuela propia en el marco de la EIB va caminando progresivamente el territorio a través de los contenidos de los currículos, que en todos los niveles contemplan el territorio y los planes de vida como base y contexto de la formación. En este marco tienen amplia significación los proyectos pedagógicos y de investigación que son parte de la formación de maestros en los niveles de bachiller pedagógico, licenciatura, especializaciones y diplomados. Son igualmente importantes las estrategias de formación a través de pasantías, encuentros y recorridos territoriales, que en la actualidad son parte del replanteamiento y desarrollo curricular a nivel de básica, media y universidad.

Sin embargo, aunque aparecen claras en su pertinencia, estas dinámicas no siempre pueden ser llevadas a cabo debido a la carencia de condiciones logísticas y de des-

arrollo pedagógico que permitan que los distintos actores sientan la necesidad de implementarlas. Ha sido significativo para los pueblos de distintos países el aporte de entidades como PROEIB Andes en el desarrollo de la EIB. Es necesario potenciar estos espacios de asesoría y colaboración calificada como entes de orientación y apoyo a nivel de todos los países.

El territorio es la fuente más integral de aprendizaje. La resignificación de este espacio como verdadera aula de la EIB es fundamental en tanto contiene los diversos elementos que deben incidir en los procesos pedagógicos para acceder a cambios necesarios e importantes. La investigación en diversos niveles tiene la palabra en estos procesos. Entidades como el Fondo Indígena y los diversos estamentos educativos de los países implicados podrían canalizar sus esfuerzos en la investigación cultural y educativa para contribuir a fortalecer los procesos educativos e integrales de los pueblos.

Los desarrollos, a nivel de política pública, que se están impulsando en todos los países, corren el peligro de asumir el replanteamiento educativo de manera superficial e insuficiente si las mismas organizaciones e instituciones educativas ligadas a la EIB no asumen un posicionamiento claro y comprometido frente a la investigación pedagógica y lingüística. Es claro que existen diferencias significativas entre los procesos de EIB liderados por las organizaciones y los procesos impulsados por los Estados. La intervención de las comunidades y sus respectivas organizaciones es indispensable para el desarrollo efectivo y cualificado de la EIB.

Notas

1 - Gentil Guejia, indígena nasa del Cauca.

2 - Resguardo es el territorio indígena delimitado por un título de propiedad colectiva en donde se desarrolla una parcialidad o comunidad; su valor se asemeja para el pensamiento occidental a la propiedad privada y la Corte Constitucional Colombiana le concede los mismos derechos. En la legislación indígena actual de Colombia es el ente territorial de asentamiento de una población política y culturalmente identificada y reconocida.

3 - Cabildo: autoridades de nombramiento colectivo de los comuneros indígenas habitantes de instancias territoriales (parcialidad o resguardos). Se encarga de la representación política, social y cultural de la comunidad, de ejercer el gobierno frente al manejo y dotación equitativa de las tierras, bajo una orientación hacia la resolución de conflictos, y, en general, de direccionar el proyecto general de vida de las comunidades bajo su responsabilidad.

4 - Confederación Indígena del Oriente Boliviano.

5 - Consejo Educativo de la Nación Quechua.

6 - Pensamiento Ancestral por la construcción del tejido social y el fortalecimiento de las relaciones interculturales – (Cartilla Plan de Vida, Inzá, Cauca).

7 - Existen varias acepciones sobre qué significa ser colaborador, un término acuñado desde fuera del movimiento indígena, que sin embargo actualmente ha sido apropiado por las comunidades y sus organizaciones. En su connotación más ampliamente reconocida un colaborador es alguien que participa en una lucha que no es la suya propia, aquel que no es indígena pero hace parte del movimiento indígena. En algunas comunidades un colaborador es alguien que trabaja por el movimiento indígena sin

buscar una remuneración económica. Además, la palabra colaborador hace referencia a los no indígenas que participaron desde los comienzos en la conformación del CRIC.

8 - Ley promulgada en 1889 que ha funcionado como eje central para las reivindicaciones del movimiento indígena en Colombia. Definía una potestad especial para gobernar a los pueblos indígenas, garantizando un régimen de protección para comunidades con sus cabildos y resguardos.

9 - Inocencio Ramos, charlas sobre territorio, Taller de formación de maestros bilingües, Tierra dentro, marzo de 2001.

10 - El revuelto corresponde a la suma de diferentes productos como maíz, frijón, papa, yuca y es la base para la alimentación familiar y comunitaria de los asentamientos indígenas en el Cauca.

11 - Hacia un sistema de educación propia. Seminario Bodega, Caloto, 2001.

12 - Memorias de la Mesa Nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas. Santandercito. Septiembre. 2007.

13 - Programa de Educación Bilingüe Intercultural.

Bibliografía

Bolaños, Graciela; Pancho, Avelina et ál. (2003) *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*, Bogotá: UNESCO/IESALC, ONIC, ASCUN, MEN, CRIC.

Bolaños, Graciela; Cerón, Patricia; Mendoza, Martha; Tamayo, Mélida; Fernández, Isidro; Osnás, Valia y Chate, River (1988) *Educación superior para comunidades indígenas: Hacia una secundaria integral: Centro de Formación Integral* Luis Ángel Monroy. Pueblo Nuevo, Caldono. Popayán: PEB-CRIC.

Consejo Regional Indígena del Cauca (1990) *Elaboración de currículo en comunidades indígenas paéces*. Popayán: PEBI – CRIC.

Consejo Regional Indígena del Cauca (1997) Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria. Popayán: PEBI - CRIC.

Pancho, Avelina (2007) “Proceso de contratación en territorios indígenas: una decisión comunitaria para avanzar en la autonomía”. En: Çxayu’çe 13. Bogotá: CRIC

Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional. Secretaría de Educación Pública. México D.F.: UNESCO/IESALC.

Consejo Regional Indígena del Cauca (1983) *Nuestras Luchas de ayer y hoy*. Cartilla del CRIC N. 1, 3a. Edición. Popayán: CRIC.

CEPOS-Bolivia (2008) Conclusiones Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del ABYA YALA.

Castillo, Elisabeth; Rojas, Axel (2005) *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

CINEP (1985) Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. *Diez años de lucha. Historia y documentos*. Bogotá: CINEP.

CONAIE (2007) *Proyecto Político de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador. Documento CONAIE*.

Findji, María Teresa (1983) *Relación de la sociedad colombiana con las sociedades indígenas*. Boletín de Antropología Vol. V, Nos. 17-19, Tomo II. Medellín: Universidad de Antioquia.

PEBI - CRIC (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

López, Luís Enrique (2005) *De resquicios y boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Bolivia: PROEIB Andes y Plural Editores.

López, Luís Enrique, Regalis Pablo (2005) *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. Bolivia: PROEIB Andes.

ONIC, CRIC, PROEIB (2000) *Abriendo Caminos. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos*. PROEIB Andes, ONIC.

Rappaport, Joanne (2003) "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca". En: Daniel Mato (Coord.): *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*.

Rappaport, Joanne (1998) *Hacia la descolonización de la producción intelectual indígena en Colombia*. En: en María Lucía Sotomayor (ed.) *Modernidad, Identidad y Desarrollo*. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

Soria Choque, Vitaliano (1992) "Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1990-1952)". En: *Educación indígenas ¿ciudadanía o colonización?* Pp. 47-79. La Paz: Aruwiriyi.

Graciela Bolaños

Educadora social, ha participado activamente en la investigación y conformación del proceso y política de etnoeducación en Colombia desde el movimiento indígena liderado por el Congreso Regional Indígena del Cauca (CRIC) a partir de su creación en 1971 y luego a través de la participación en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Ha investigado o participado en investigaciones definiendo y elaborando los componentes generales de la propuesta etnoeducativa y realizando procesos de formación docente que en la actualidad cuentan con una licenciatura en Pedagogía Comunitaria realizada por la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). Prestó asesoría etnoeducativa a la Organización Nacional Indígena de Colombia, al Consejo Regional Indígena del Tolima, a la comunidad Bari de Catatumbo, y a la comunidad Cobi de la Alta Guajira en sus programas de educación indígena.

COMENTARISTAS

Enrique Camargo

Asamblea del Pueblo Guaraní, Bolivia

Admiro la fortaleza que tiene la hermana Graciela Bolaños para darnos una lección muy importante sobre la territorialidad. En el oriente boliviano decimos que es un tema bien peludo, muy difícil, y que muchas veces, por lo complicado que es, se busca la forma de esquivarlo. Por eso es muy importante tomar en cuenta la experiencia de Colombia y sobre esa base trabajar la Educación Intercultural Bilingüe.

Voy a rescatar tres ideas de su presentación. Primero, que el tema de la territorialidad es la concreción del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, sea en Cauca, en el territorio guaraní, o en muchos otros pueblos que existimos a lo largo y ancho del Aby Yala. Sin los territorios, los otros derechos resultan insuficientes. Pero también hay que dimensionar los avances que vamos logrando.

Es una cuestión altamente digna y valorable el avanzar en la recuperación física de nuestras tierras. Sin embargo, no debemos perder de vista el moverse en el espacio territorial histórico, ya que el sentido de la territorialidad implica también ejercer la soberanía sobre el espacio histórico de nuestros territorios ancestrales, que hoy compartimos con otras culturas.

En ese sentido, en Bolivia, por ejemplo, cuando ya está asumiendo un Estado Plurinacional, el sistema educativo también debería ser plurinacional. Por ello los Consejos Educativos bolivianos han planteado una nueva re-territorialización de la administración educativa. Por ejemplo, el pueblo chiquitano, que tiene su territorio y también su sistema educativo y su administración educativa, debe retomar la soberanía y el dominio territorial histórico con una administración educativa que vaya más allá de los títulos de tierra.

Entonces, ¿hacia dónde nos lleva este tema, tomando en cuenta el ejemplo de Bolivia? Nos lleva a repensar y a hacer una reingeniería de los Estados que se están declarando plurinacionales. Ese es el desafío que deben superar tanto Ecuador como los otros países que están trabajando en torno a la transformación de la estructura de los Estados.

Nos decía la hermana Graciela Bolaños que este tema va más allá de la titulación de la tierra. Porque una titulación, por ejemplo, que otorga 50.000 hectáreas para el Pueblo Wichi se torna insuficiente. Tiene que haber otro tipo de administración en educación, basada en los territorios históricos y no en la titulación solamente.

Otro tema importante sobre el que nos están invitando a reflexionar tiene que ver con lo productivo. Muchas veces se dice que el territorio no es sólo un medio de producción. Pero sí hay que entender que es un medio de producción: se reproduce la cultura y se reproduce la forma apropiada de cómo se debe vivir en nuestras tierras. El hermano Manchinery nos decía que al hablar sobre nuestro territorio esta-

mos tratando la forma en que uno entiende el entorno y la visión a largo plazo. Y es muy importante tomar esto en consideración cuando se aborda la Educación Intercultural Bilingüe ligada a la territorialidad.

Por otro lado, otra idea nos invita a pensar sobre el sentido práctico y el impacto de la Educación Intercultural Bilingüe en la vida comunitaria. En este momento, la Educación Intercultural Bilingüe está contribuyendo al mejoramiento de la vida. En Bolivia decimos: hacia el vivir bien. Entonces, ¿cómo podemos entender y calificar

En Bolivia decimos: hacia el vivir bien. Entonces, ¿cómo podemos entender y calificar un programa de exitoso solo en materia pedagógica si en esa comunidad siguen existiendo altos niveles de mortalidad infantil?

un programa de exitoso sólo en materia pedagógica si en esa comunidad siguen existiendo altos niveles de mortalidad infantil? Necesariamente tenemos que reflexionar sobre el efecto de la educación en la calidad de vida comunitaria. A veces obser-

vamos una Educación Intercultural Bilingüe muy exitosa en cierta región de Bolivia, pero sigue habiendo comunidades sin tierra y comunidades esclavas. Son estos temas los que debemos ir resolviendo a partir de la reflexión de la Educación Intercultural Bilingüe y su relación con la territorialidad.

Otro tema al que es necesario prestar debida atención es cómo actuamos a partir de la concreción de los títulos de propiedad, lo que en Bolivia llamamos “gestión de los territorios”. Como ejemplo, recuerdo que en una ocasión se entregó a un pueblo indígena casi un millón de hectáreas. Después de dos años, la organización de ese pueblo envió una carta a cierta institución pidiendo apoyo para la alimentación. Esto sorprende e implica que la Educación Intercultural Bilingüe tiene que incidir en el tema productivo, tiene que trascender la escuela y los textos escolares. Más allá de todo lo que pueda significar innovaciones pedagógicas, tiene que reflejarse en el cambio. Y ese cambio debe darse con la educación y a partir de la fortaleza de los pueblos indígenas.

Para finalizar destaco lo que decía mi hermano Walter Gutiérrez de Bolivia: la Educación Intercultural Bilingüe tiene su par y su par es la participación social en educación. Y agrego: no solo tiene su par, tiene otro componente, que es tierra-territorio. Y con eso concluyo.

Nuevamente agradezco el tiempo que se han dado y la paciencia que tuvieron de escucharme.

Enrique Camargo

Enrique Camargo Manuel nació en Kaipependi, Cordillera, Santa Cruz, Bolivia. Actualmente es Técnico en Educación Intercultural Bilingüe del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC-CEPOS) y miembro del Grupo Consultivo de Líderes Indígenas para la Oficina Regional de América Latina y el Caribe de UNICEF.

Elisa Canqui

Foro Permanente de Pueblos Indígenas, ONU, Bolivia

Hermanos y hermanas, quiero agradecer a los pueblos indígenas de Argentina por la posibilidad de estar en este espacio. También quiero agradecer al gobierno por la apertura que ha dado al armar coordinadamente el Congreso. Aunque obviamente ha habido problemas, para nosotros, los pueblos indígenas que hemos estado peleando por 30 años, esas son lecciones de aprendizaje. Las tenemos que tomar de manera positiva y como desafíos a superar. No tenemos que estar pensando y diciendo siempre si se ha hecho esto o no se ha hecho lo otro. Creo que es un aprendizaje para ambas partes, tanto para el gobierno como para los pueblos indígenas, sus representantes, las lideresas y los líderes, y para aquellos jóvenes que nos están viendo detrás de la ventana, todavía un poco miedosos de que este proceso vaya avanzando verdaderamente. Y quiero decir a los hermanos de los pueblos indígenas de Argentina que toda Latinoamérica está con ustedes: hagan fuerza porque nosotros vamos a estar apoyándoles desde donde nos toque. La gente que está participando en este evento también va a llevar ese compromiso a sus organizaciones y a sus países.

Voy a tratar de generalizar todo lo que hemos estado tratando estos tres días, porque de una u otra manera las exposiciones estaban articuladas. Aunque quiero transmitir una opinión personal: me hubiera gustado ver a más expertos indígenas compartiendo en las mesas con los expertos profesionales.

Pero también los expertos profesionales indígenas que hemos hecho carrera dentro de la cooperación seguimos siendo ignorados o ignoradas, no solamente por la cooperación internacional sino también por los gobiernos, y en algunas ocasiones incluso por las mismas organizaciones indígenas. Entonces creo que ahí tiene que haber una alianza estratégica, porque hay hermanos y hermanas que están peleando por cada uno de nosotros en espacios medio ocultos, escribiendo e investigando muy silenciosamente para poder lograr resultados a largo plazo.

Sabemos que las naciones y los Estados han utilizado tradicionalmente a las escuelas y a la educación para construir un Estado que invisibilice la existencia y la preexistencia de los pueblos indígenas. Eso ha sucedido hasta hace poco, y creo que el desafío está en empoderarnos a partir de esta puerta pequeña, que es el producto de la lucha de los pueblos indígenas en los últimos años. Por lo tanto, tenemos todo el derecho de ejercer ese derecho ganado y tendrá que ser la escuela ese espacio para construir nuestras identidades, para construir nuestro territorio, para recuperar nuestra lengua, para fortalecer nuestra cultura y ser ciudadanos dentro de los Estados, con los mismos derechos pero diferentes. La educación se hace cada día andando, no sólo en las escuelas sino en las familias, en las comunidades y en los pueblos, que son los espacios de educación donde estratégica y progresivamente hemos ido empoderándonos los pueblos indígenas.

Aquí se ha reiterado muchas veces la importancia de los números, y al respecto me ha preocupado el tema del Atlas. En esa presentación se señalaba que para complementar la información de las lenguas han recurrido a expertos, pero no se ha consultado a ningún experto para mejorar los datos sobre la población de los pueblos indígenas en los países. Se están usando los censos que duramente son criticados y

desconocidos por los pueblos indígenas. Si hubiese una propuesta de al menos un análisis paralelo de lo que dice el censo y de lo que dicen los pueblos indígenas, ahí nos estarían dando un instrumento cuya base nos serviría para trabajar y empezar a negociar en las rondas de los censos 2010. En ese sentido, creo que deberíamos armar una estrategia que pueda mejorar cómo se van a plantear las preguntas dentro de esas rondas, como por ejemplo pensar en un módulo complementario dentro de la boleta censal, que realmente nos ayude a planificar desde la visión de los pueblos indígenas y no desde las estructuras tradicionales de los Estados.

También hemos estado hablando continuamente que la educación es progresiva y dinámica. Tenemos experiencias que han empezado desde la primaria y hoy ya son universidad, y lo han hecho progresivamente. Y es dinámica porque se ajusta a la diversidad cultural de los pueblos indígenas: no es un modelo único. Este es el mensaje que nos ha dado la gente que ha trabajado en este tema durante los últimos años en la región.

Otra idea que discutimos es que cada lengua expresa la relación con el territorio. Creo que es uno de los puntos principales que ha tocado Graciela en la última exposición. Cuán importante es la visión del territorio para empezar a planificar los currículos de las escuelas, porque así se rescata la verdadera esencia.

Pero no solamente el tema del territorio sino también la historia de los pueblos indígenas en este proceso. Muchas veces nos hemos olvidado de la historia que nos mos-

traba el hermano Walter Gutiérrez. Para muchos niños quizás no sean tan significativas las grandes marchas que en Bolivia han señalado que había indios que daban de comer a los blancos que vivían en las ciudades. Porque antes los indios no servían para nada, los indios no aportaban económicamente en el

**La educación se hace cada día
andando, no sólo en las escuelas sino
en las familias, las comunidades y
los pueblos, que son los espacios
de educación donde estratégica
y progresivamente hemos ido
empoderándonos los pueblos indígenas.**

Producto Interno Bruto nacional y eran a los que había que dar una política de inclusión dentro del Estado boliviano y en otros Estados. Entonces estos procesos sí hay que escribirlos, sí hay que incorporarlos en el currículo, aunque no sea una historia de hace cien años. Son historias recientes que han permitido que se nos reconozca el derecho al territorio, que siempre ha sido una de las principales demandas de los pueblos indígenas. Porque si nosotros no partimos como pueblos indígenas ejerciendo ese derecho, menos lo van a hacer los Estados.

Y por último quiero rescatar algo que decía Graciela en su exposición respecto a la escuela propia. Tenemos que avanzar en un sistema educativo propio y que no implique sólo quedarse en lo local, sino en la capacidad de construir un mundo más allá. Creo que es una de las estrategias que nos va a permitir contar con una visión integral donde lo local, lo nuestro, sea una fortaleza y sea una capacidad reconocida por los Estados. Porque tenemos capacidades y fortalezas en temas productivos y

culturales, en lengua, en cualquier área, pero nunca son reconocidas por el Estado, los profesionales, los planificadores o los expertos, porque son ellos los que dicen que nos están dando las capacidades.

Entonces creo que en ese marco, partiendo de lo local, debemos ver y proyectar una visión integral donde el centro de todo no sólo sea la cultura sino el derecho y el ejercicio que tenemos a tener un territorio donde podamos construir el tipo de Estado que queremos dentro de nuestras comunidades y sin desligarnos del Estado donde nos cobijan.

Elisa Canqui

Vinculada con el diseño, ejecución y evaluación técnico-financiera de proyectos en áreas de desarrollo de los pueblos indígenas, desarrollo rural, gestión municipal y planificación para el desarrollo. Tiene 14 años de experiencia técnica: 1990-1991, en investigación básica; 1992-1993, en extensión y asistencia técnica; 1994, trabajos de evaluación y en el área de género; 1995-1997, experiencia en gestión municipal y en elaboración, negociación y ejecución de proyectos sociales y productivos, así como supervisión y seguimiento; 1997-2002, diseño de políticas públicas e instrumentos estratégicos y técnicos para la promoción del desarrollo de los pueblos indígenas; 2003-2006, trabajos con la cooperación internacional en la elaboración de planes municipales y regionales de desarrollo, elaboración de proyectos, gestión para el desarrollo, coordinación institucional y facilitación de procesos de consulta de los pueblos indígenas en el desarrollo de políticas y estrategias, así como de programas y proyectos.

EL SIGNIFICADO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR

Mariano Morocho

Secretario Nacional de Asuntos Indígenas
de la Presidencia de la República del Ecuador

Hermanas y hermanos del continente de Abya Yala, quiero en una primera instancia agradecer a los organizadores por concederme este espacio para poder participar exponiendo sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

Ecuador es el primer Estado latinoamericano declarado constitucionalmente como Estado Plurinacional, algo que ha sido impulsado por los pueblos y las nacionalidades originarias y sobre todo por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Esto significa que se reconoce la diversidad de los pueblos, las nacionalidades y de toda la sociedad en general y que, al mismo tiempo, se compromete la participación activa de los pueblos y las nacionalidades en las políticas del Estado. Es decir, nos obliga a que participemos en el desarrollo social, económico, político y cultural del país.

Quiero brevemente referirme a algunos desafíos de esta Educación Intercultural Bilingüe en este Estado Plurinacional. Nuestro Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es reconocido, está legalmente constituido y se está ejecutando reglamentariamente desde hace 20 años. Además, es legítimamente reconocido por los pueblos y nacionalidades. Esto es importante, porque sin legitimidad la Educación Intercultural Bilingüe no tendría razón de ser. También tiene respaldo social y político, tanto a nivel de las autoridades

como a nivel de los pueblos. Por ello, a todos los que hacemos Educación Intercultural Bilingüe esto nos compromete ética y moralmente a garantizar la existencia de las futuras generaciones.

¿A quiénes está dedicada la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador? A 14 nacionalidades que están ubicadas en las tres regiones del país: en la costa están asentadas cuatro nacionalidades, a nivel de la Amazonía hay nueve nacionalidades, y a nivel de la región andina hay una nacionalidad grande, la quichua, aunque hoy en día estamos ubicados en las tres regiones del país.

Los primeros pobladores tenemos una historia de más de 15.000 años, obviamente anterior a la existencia de los propios Estados Nacionales. Tenemos nuestra memoria colectiva, nuestros conocimientos, nuestros saberes, nuestras lenguas propias y sobre todo tenemos una visión a largo plazo. Eso es fundamental, pues nosotros no pensamos coyunturalmente para dos, tres o cinco años.

En el ámbito político apostamos por el Estado Plurinacional, que ya hemos logrado, y por una sociedad intercultural. Para eso se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, con el único propósito de desarrollar la lengua y la cultura.

Alguien decía que la Educación Intercultural Bilingüe es para los indios, para los indígenas, para los ancestrales, para los aborígenes, para los originarios y para los pobres, para poder darles un espacio de trabajo. Sin embargo, creo que no fueron esas las razones por

Alguien decía que la Educación Intercultural Bilingüe está en crisis. No está en crisis, tenemos apenas unos pocos años de vida institucional y estamos trabajando con muchas lenguas, para muchas lenguas, sin recursos, sin materiales educativos, en fin, estamos recién floreciendo.

la cuales se creó la Educación Intercultural Bilingüe sino para desarrollar la lengua y la cultura.

En el ámbito cultural decimos que la Educación Intercultural Bilingüe es un proyecto de vida, por la vida, en la vida y para la vida de los pueblos, las nacionalidades y de toda la sociedad en general. Y en

el ámbito político sin duda alguna apuntamos a la construcción del nuevo Estado con una nueva sociedad. Uno de los primeros desafíos que tendríamos que declarar aquí, en este Congreso, es que todos los Estados Nacionales tienen que ser Plurinacionales, de lo contrario no podríamos garantizar la existencia de las futuras generaciones. Por lo tanto, los que estamos representando oficialmente a las instituciones debemos tener claro que los Estados Nacionales deben ser Estados Plurinacionales. Y en Ecuador ya hemos dado ese primer paso.

Curiosamente, el censo de 2001 nos decía que en Ecuador los indígenas somos el 6.8% de la población. Según el Banco Mundial somos 40%. Yo quisiera que por favor los estudiosos, los académicos y los intelectuales recurran a esa información para poder, por lo menos, decir las verdades más próximas.

¿Qué implica, en este contexto, el desarrollo de la lengua y la cultura? Primero implica una forma de pensar. Nosotros, los pueblos y las nacionalidades que aún mantenemos nuestra lengua y nuestra cultura, tenemos un pensamiento circular. Y un pensamiento circular

es un pensamiento comunitario, y al ser un pensamiento comunitario obviamente es un pensamiento colectivo, y si pensamos de manera colectiva estamos pensando en toda la sociedad. Esto nos diferencia con el pensamiento occidental, que es lineal, y al desarrollar un pensamiento lineal se es más gremialista, individualista o sectarista. En cambio nosotros, los pueblos y las nacionalidades, siempre pensamos en todos y para todos, es decir, nunca pensamos exclusivamente para nosotros. Nuestros pensamientos siempre van más allá de nosotros. Porque los pueblos y nacionalidades estamos luchando para todos. Esta es una gran diferencia. Además, al ser un pensamiento colectivo, nos permite tener una visión a largo plazo, porque ya no pensamos sólo en nosotros sino también en las próximas generaciones. Y ahí hay algo que tenemos que recalcar, y es que lamentablemente los gobiernos siempre piensan coyunturalmente y tienen planes, si es que los tienen, solamente para periodos determinados. En cambio, los pueblos y nacionalidades aspiramos a que los Estados tengan planes a largo plazo. Y esto es lo que nosotros, a través de la Educación Intercultural Bilingüe, hemos impulsado en el Ecuador. Ahora lo que estamos buscando es un gobernante que entienda el significado del Estado Plurinacional, porque muchas veces no lo entienden a pesar de que asumen esa gran responsabilidad de gobernar.

También, como tenemos una visión a largo plazo, tenemos una memoria colectiva. Por ello compartiré una anécdota de cuando asistimos a la última Asamblea Nacional Constituyente. Ustedes saben bien cómo son las reglas de la cultura occidental: no podíamos acudir en conjunto, solamente podía ir un grupo de personas, una persona o una delegación. Y nosotros establecimos una estrategia para poder burlar a la policía, o a los militares o a los vigilantes, y fue ir de a uno en uno, o de a dos, pero no caminábamos más allá de unos diez o veinte metros y ya nos uníamos. Y la policía no se daba cuenta de que no éramos una delegacioncita sino que éramos un conjunto de personas. Y lógicamente ahí decíamos que como tenemos memoria colectiva no podemos actuar individualmente. Siempre nuestra actuación es una actuación colectiva y pensando en todos, para todos y a favor de todos.

A nadie cabe duda, en términos cinéticos, que cada lengua es una biblioteca única de la humanidad para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Y como toda lengua desarrolla su proceso de conocimiento, las lenguas de las nacionalidades permiten que desarrollemos nuestros saberes, que accedamos a ellos y que los recreemos. En la medida en que podamos desarrollar la producción de los nuevos conocimientos estaremos en capacidad de recrearlos y a la vez crear algunos conocimientos desconocidos, que vendrían a ser la nueva ciencia y la nueva tecnología. Por eso quiero decirles que la Educación Intercultural Bilingüe no es sólo las letras ni los números, porque si fuera por las letras y los números solo tendríamos, en el caso del castellano, que conocer treinta fonemas y nueve números más el cero. Por el contrario, nuestro sistema de Educación Intercultural Bilingüe va más allá de los números y las letras. Apuntamos a la formación de las personas como humanos y a nuestra ciencia y a nuestra tecnología, que fueron creadas para la vida y desarrollo de la humanidad.

Esto quiere decir que la Educación Intercultural Bilingüe se desarrolla como un proyecto de vida. No existe otra fórmula de hacer nuestra educación para que nuestra lengua y nuestra cultura sean garantizadas a largo plazo. Entonces la única posibilidad es que invitemos a todos los académicos, a los intelectuales, a los expertos, a las ONG a que demuestren que saben una lengua de los pueblos y nacionalidades.

Y si saben una de nuestras lenguas, entonces entenderán cómo pensamos, cómo actuamos y cómo sentimos, caso contrario, simplemente serán teorías.

Cuando decimos que la educación es “para la vida” simplemente lo que estamos haciendo es garantizar la existencia de las futuras generaciones. Porque sin lengua y sin cultura no habrá pueblos ni nacionalidades; simplemente seremos parte de la historia común y corriente. Y nosotros no queremos eso, queremos seguir construyendo nuestra historia.

Por eso la Educación Intercultural Bilingüe se sustenta en la persona, en la familia, en la comunidad, en los conocimientos, en la forma de comunicarse en la lengua 1 y en la lengua 2 y también en la parte curricular. ¿Adónde apuntamos? Queremos una sociedad intercultural, queremos fortalecer nuestra identidad y los procesos organizativos y a la vez contribuir a la búsqueda de una mejor condición y calidad de vida para toda la sociedad en general.

Ecuador tiene en este momento una oferta educativa que incluye lo que anteriormente se llamaba el sistema de educación hispana; Educación Intercultural Bilingüe para el desarrollo de la lengua y la cultura de las nacionalidades y los pueblos; y el sistema de educación superior. Estamos atendiendo a un total de 144.333 estudiantes, entre 3.256 establecimientos educativos, y contamos con 8.854 maestros formados dentro de la Educación Intercultural Bilingüe.

Nuestro sistema de Educación Intercultural Bilingüe responde por un lado a los postulados, principios y fines de los pueblos y nacionalidades como también a las ocho políticas del Plan Nacional de Educación. Consecuentemente, la Educación Intercultural Bilingüe es una estrategia de desarrollo social, económico, cultural y político del país que desarrolla las ciencias y las tecnologías provenientes de las culturas ancestrales en lenguas de las nacionalidades con las presentes y futuras generaciones. Quiero plantear en este congreso algunas perspectivas y desafíos que deberían ser considerados.

Alguien decía que la Educación Intercultural Bilingüe está en crisis. No está en crisis, tenemos apenas unos pocos años de vida institucional y estamos trabajando con muchas lenguas, para muchas lenguas, sin recursos, sin materiales educativos, en fin, estamos recién floreciendo. La EIB vivirá mientras haya personas decididas a defenderla como un derecho colectivo de los pueblos y las nacionalidades. Y aquí invito una vez más a los organismos no gubernamentales, a los organismos internacionales, a los académicos, a los intelectuales, a luchar por la Educación Intercultural Bilingüe. En esa lucha debemos implementar de manera óptima el uso de la lengua de las nacionalidades en los procesos pedagógicos. Debemos fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de los padres y madres en las comunidades, porque nos han hecho creer que no vale, que no sirve la lengua... ellos dicen “para qué vamos a aprender”. Debemos lograr que los maestros interculturales bilingües tengan un alto grado de autoestima y convencimiento en la fortaleza de la EIB. Y esa fortaleza está en nuestra capacidad de hacernos respetar en el campo técnico pedagógico, tanto en Bolivia como en Ecuador. Debemos lograr que las iniciativas, los programas y los proyectos de la Educación Intercultural Bilingüe se constituyan en políticas públicas de cada uno de los Estados, que los marcos jurídicos estatales proporcionen adecuadas competencias legales que permitan la gobernabilidad y autonomía de los sistemas educativos interculturales bilingües. Que la gestión administrativa y pedagógica del sistema de educación de y para los pueblos originarios esté a cargo de profesionales

provenientes de las culturas y de los pueblos de las nacionalidades originarias. Y también, porque sino van a decir que somos tan racistas que no queremos mirar a los otros, que trabajemos con la gente comprometida, pero al decir comprometida quiero decir que deben saber la lengua. Y aquí quiero decirles a muchos hermanos de otros países que hay muchas personas que nos han dado la mano, como Luis Enrique López y Doña Ruth Moya, entre otros. Ellos lo único que necesitan es recibir una carta de naturalización para que sean parte de los pueblos y nacionalidades. Porque ellos son, como decimos en Ecuador, *mayi*, son amigos y compañeros, no son *miyo* extraños.

La Educación Intercultural Bilingüe debe privilegiar las relaciones equitativas de género y entre las generaciones, en cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia indígena y del manejo sustentable y sostenible de la Pachamama para fomentar el *sumak kawsay*, que es la vida o felicidad. Así podrá llegar a las mentes y los corazones de los jóvenes, de las señoritas y de todas las personas.

Les pido convicción para que trabajemos con toda el alma. Porque todo esto es en beneficio de la sociedad y tiene como objetivo garantizar la existencia de la humanidad de acá a 2.000 años para adelante.

Quiero finalmente terminar afirmando, compañeros y compañeras, lo que nuestra gran líder Dolores Cacuango, quien dedicó su vida a defender el derecho a la tierra y a la lengua quichua, decía en estos términos: “Si los blancos nos acusan es porque tiemblan”. Ahora digo: “Si los blancos nos acusan, hay muchas personas que nos acusan. Es porque saben que nosotros estamos caminando y nos quieren exterminar”. Pero retomando lo que decía esta filósofa: “Somos como la paja del páramo, que si nos arrancan volveremos a nacer y de la paja del páramo cubriremos el mundo”. De manera que invito a todos y cada uno de ustedes a que en este espacio hagamos que renazcan esas pajas del páramo para que esos pensamientos cubran el mundo y así garanticemos la existencia de la humanidad. Porque para eso está la Educación Intercultural Bilingüe.

Notas

1 - Líder Indígena que dedicó su vida a defender el derecho a la tierra y a la lengua quichua.

Mariano Morocho

Del Pueblo Curumá, de la nacionalidad quichua del Ecuador, actual Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ha sido maestro de escuelas, unidocente y completa, investigador quichua del Proyecto de Atención a la Marginalidad, Secretario Nacional de Asuntos Indígenas de la Presidencia de la República, autor de textos escolares quichuas, promotor de la implementación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, mentalizador del programa universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, coordinador de proyectos educativos y de gestión social de pueblos y nacionalidades. Cuenta con título de profesor primario, Licenciado en Ciencias de la Educación, especialista en gestión de desarrollo local, y Doctor Honoris Causa otorgado por la Universidad Iberoamericana.



APARTADO

3

PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES



EXPERIENCIAS DE JÓVENES INDÍGENAS FRENTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Coordina:

Anna Lucía D'Emilio

Senior Advisor de UNICEF,

Oficina Regional para América Latina

Anna Lucía D'Emilio: Los jóvenes invitados no son chicos de UNICEF, son chicos invitados por UNICEF. Algunos están vinculados a proyectos de UNICEF, y otros no. Y me pareció muy importante e interesante que en este Congreso de Educación Intercultural Bilingüe participaran; ésta sería la primera vez que ocurre. Aquí escucharemos sus inquietudes, anhelos y proyectos y nos ofrecerán sus puntos de vista. Ellos son: Jessica Carina Peñafiel, una joven quechua de 14 años que viene del Chimborazo, Ecuador; Dora Virginia Alonso es de Guatemala, tiene 17 años y es maya quiche; Ramber Molina Arizpe, de 20 años, es estudiante de Derecho y proviene de Raqaypampa, Cochabamba, Bolivia; Moisés Rivero Robles, de 20 años y futuro maestro, es mbya guaraní, de Misiones, Argentina; y Daniel Paucar, que viene del valle sagrado de Urubamba, Perú, tiene 18 años y es quechua.

Jessica Carina Peñafiel: Muy buenos días a todos los compañeros de los diferentes países que están aquí reunidos. Soy de Chimborazo, del Pueblo Curuá, en Ecuador, tengo 14 años, estoy en el cuarto curso, primero de bachillerato, estudio de lunes a viernes en un colegio hispano y los sábados en un colegio bilingüe, y estoy

siguiendo química y contabilidad. Para mí es un placer estar en este encuentro y sobre todo expresarme en mi propio idioma y hacerles conocer a ustedes lo que es el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Aprendí desde muy pequeña el quechua, con mi abuelita, y también el español, en el jardín, entonces hablo los dos idiomas y estoy muy orgullosa de eso.

Dora Virginia Alonso: Tengan todos muy buenos días, señores, señoras, niños, niñas que están presentes, jóvenes y señoritas. Mi nombre es Dora Alonso, soy de Quetzaltenango, un departamento de la Ciudad de Guatemala. Soy maya quiché y

Yo creo que la educación bilingüe intercultural nos ha abierto puertas a todos y una de las grandes muestras es demostrarle al mundo entero que las mujeres indígenas sí podemos lograr lo que nos proponemos.

Dora Virginia Alonso

soy miembro del Parlamento Guatemalteco en Niñez y Adolescencia, un espacio creado a nivel nacional e integrado por primera vez por niños y adolescentes dando opiniones desde su propia cultura y desde su propia identidad.

Yo aprendí el idioma en mi familia, somos de una comunidad rural y se podría decir que durante los tres años que estuve en una escuela de educación bilingüe (que fueron primero, segundo y tercer grado) estuve recibiendo clases en mi propio idioma. En cuarto, quinto y sexto de primaria me pasaron a una escuela hispana y desde entonces curso magisterio parvulario. Y creo que está en mi deber implementar todo lo que es la EIB en los niños, ya que tengo el trabajo por delante de empezar con los pequeños.

Moisés Rivero Robles: Muy buenos días a los presentes en este Congreso. Es un grato honor para mí también compartir nuestras experiencias con ustedes y las de ustedes con nosotros. Soy Moisés Rivero Robles, de la región guaraní, de la nación guaraní, más propiamente mbya, en donde tenemos varios dialectos, isosos, isosenios, avas y simbas. Aprendí el castellano en cuarto, quinto y sexto, por lo tanto, la educación bilingüe yo la tuve hasta el tercer curso de primaria, pero todos los cursos hasta el nivel secundario los hice en mi comunidad. Es una comunidad bien guaraní a pesar de que está al frente de una ciudad. Mantenemos la cultura, la tradición, la lengua, más que todo, y no la perdemos. Y la voy a seguir manteniendo porque es un orgullo para mí estar con mi gente, con mi pueblo. Y en estos momentos también estoy siguiendo lo que es la EIB en un Instituto Normal Superior Pluriétnico del oriente, en donde las clases se dan en mi lengua y en el español.

Ramber Molina Arizpe: Muchas gracias. Primero que nada quiero mandar un saludo, un abrazo caluroso, a los pueblos indígenas de Argentina y un saludo especial para todos los presentes en este ambiente. Yo vengo de Bolivia, de la región quechua, de una población que se llama Raqaypampa, que en la historia boliviana ha marcado importantes lineamientos políticos a partir de los cuales se ha aplicado la Educación

Intercultural Bilingüe en mi país. Mi nombre es Ramber Molina Arizpe, soy ex alumno de la Educación Intercultural Bilingüe y actualmente estudiante de Derecho de la Universidad Mayor de San Simón. Estoy cursando el octavo semestre y me faltan dos semestres más para egresar de la carrera. Aprendí a hablar castellano cuando entré a primero de secundaria, pero ya sabía escribir desde que cursé el primer año de primaria, aunque no podía expresarme correctamente en lengua castellana.

Daniel Paucar: Muy buenos días a todos ustedes aquí reunidos con la gente linda de los pueblos indígenas, y de la misma manera también a todos los presentes un saludo caluroso a nombre del Perú. Les voy a contar un poco de mi experiencia: estudié en una institución educativa primaria de la comunidad y aprendí mi lengua materna, el quechua. Cuando pasé al tercer grado, aprendí castellano. Pero me pareció que la Educación Intercultural Bilingüe que nosotros hacíamos era muy buena, ya que manteníamos nuestra identidad cultural. Aún hoy la sigo manteniendo y estoy como estoy y siempre seré tal como soy. Lo importante es que no tengo que olvidarlo, porque la persona que no conoce su historia está condenada y yo no quiero ser así. Ahora estoy estudiando en un colegio agropecuario y estoy en tercer grado; estoy estudiando pues quiero ser un comunicador social, y para ello me estoy preparando. Y que vivan los pueblos indígenas y que viva la Educación Intercultural Bilingüe.

Anna Lucía D'Emilio: Nos hemos reunido para ver cuál era la pregunta que podríamos hacerles a estos jóvenes. Quisiera entonces que nos digan cómo el haber ido a escuelas de esta naturaleza les ha abierto caminos. ¿Cuál es su percepción?

Jessica Carina Peñafiel: La Educación Intercultural Bilingüe me ha servido mucho para conocer mis principios y valores, y me ha enseñado que tengo que respetar a la Pachamama. Porque la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador es conectarnos directamente con la Madre Naturaleza, es convivir con ella en armonía. Entonces, creo que a mí me ha abierto muchas puertas y me ha servido para que yo reconozca y valore de dónde soy y de dónde vengo, porque he conocido a todos los pueblos de mi Ecuador y entonces hemos intercambiado experiencias. Por eso creo que es muy importante, ya que te permite conocer algo que en la educación hispana no hay, porque allí eres individualista y acá en cambio hay compañerismo y colectivismo, que no se pueden olvidar.

Anna Lucía D'Emilio: ¿Y cómo se te ocurrió estudiar química?

Jessica Carina Peñafiel: A mí la química me gustó porque en el futuro quiero ser una excelente pediatra, quiero ayudar a los pueblos indígenas porque en el Ecuador se mueren muchos niños por desnutrición. Estoy estudiando los sábados, tratando de complementar más, aprender más sobre Educación Intercultural Bilingüe, y hacer a la par las dos educaciones para llevar hacia adelante al Ecuador.

Anna Lucía D’Emilio: Dora, ¿tú quieres estudiar para profesora?

Dora Virginia Alonso: Yo creo que la educación bilingüe intercultural nos ha abierto puertas a todos, y una de las grandes muestras es demostrarle al mundo entero que las mujeres indígenas sí podemos lograr lo que nos proponemos. Claro ejemplo de ello es tener diputadas; sinceramente, yo me siento orgullosa de tener una diputada indígena en el Congreso de la República de Guatemala, de tener maestras indígenas que nos den nuestras enseñanzas, de nuestras abuelas indígenas que –comparándolas con unas personas con alto conocimiento en antropología, en astrología, en todo lo que sea– tienen mayor conocimiento aun en lo que es una ceremonia maya, en lo que es una convivencia natural, una convivencia armónica con nuestros seres queridos, con nuestros antepasados. Por supuesto, nadie nos quita nuestra identidad, ya que en cualquier parte donde vayamos reconocemos de dónde venimos y adónde vamos. Nosotros hemos venido como niñez y adolescencia a demostrarle al mundo que cuando se crean políticas públicas o leyes a favor de la niñez, se necesita también de la voz, de la expresión de la niñez. Vivimos en sangre propia lo que pasa en nuestras comunidades y ésta es una forma de demostrarlo.

Mi vocación me llevó al magisterio, pero también quiero ser una comunicadora social, darle a conocer a mi pueblo cuál es nuestra cultura y seguir implementándola, no perderla, cosechar más. Como niñez y adolescencia, por mi parte yo estoy colocando mi semilla. Quizás ahora no vea los frutos, pero en un futuro voy a decir “puse mi semilla y ahora estoy viendo los frutos”.

Moisés Rivero Robles: La interculturalidad nos abre muchos caminos y nuevos horizontes y en ella estoy formándome para docente, para el servicio y la transformación social de los niños. Quiero ser un maestro de vocación, no de ocasión. Es un trabajo que voy a hacer justamente con los niños más necesitados, los que realmente

La interculturalidad nos abre muchos caminos, nuevos horizontes y en ella estoy formándome para docente, para el servicio y la transformación social de los niños. Quiero ser un maestro de vocación, no de ocasión.

Moisés Rivero Robles

necesitan el apoyo de mi persona. Porque existen zonas que, la verdad, no conocen ni siquiera el lápiz todavía, y a esos sectores quiero llegar. Quiero que conozcan los principios culturales. Quiero poner los conocimientos de los abuelos, los saberes astronómicos, los principios y los valores de nuestra

región en un libro para que queden sellados en un texto y que nunca se borren de la cultura guaraní. Eso es lo que quiero demostrar con la apertura de la interculturalidad bilingüe, que es muy importante para mí y que me sigue abriendo más horizontes. Y quiero llegar a todos esos horizontes, a lo más alto, a las últimas cimas de cualquier nivel quiero llegar con mis experiencias vividas y quiero seguir adquiriendo más conocimientos para la transformación social de los niños en equidad e igualdad.

Ramber Molina Arizpe: Como ex-alumno de la EIB debo decirles que la Educación Intercultural Bilingüe, en la experiencia boliviana, nos ha abierto las puertas no sólo para acceder a una educación pública sino también para comprender el otro mundo que es el mundo moderno, que se vive especialmente en las ciudades capitales. Quisiera decirles de la manera más sencilla posible que cuando entré a primero de primaria me enseñaron, en primera instancia, a conocer el alfabeto español. Después, cuando se aplicó el programa de transformación de la reforma educativa en mi país (Educación Intercultural Bilingüe) también aprendimos lo que es el alfabeto en quechua, dos disciplinas diferentes que tienen características propias.

¿Pero cómo es que hemos entendido este mundo moderno? A partir de nuestras realidades, es decir, a partir de nuestras propias vivencias que se dan en nuestras comunidades. Hablamos y escribimos en quechua pero al mismo tiempo traducimos eso. Y eso nos ha facilitado que podamos aprender a hablar, leer y escribir en castellano.

Obviamente, la Educación Intercultural Bilingüe tiene perspectivas, tiene horizontes diferentes, porque ahí uno se puede dar cuenta que está orientada a recuperar la identidad de los pueblos originarios. Nos muestra entonces un horizonte a los niños, a los adolescentes, nos indica cuál es el camino para construir el futuro. Sobre todo, está basado en la vivencia en la tierra y en el territorio. Pero cuando entré a la secundaria, en el año 2000, la cosa era diferente en la educación formal. Entonces, ¿qué pasó? En la educación secundaria me enseñaron matemática, física, química y demás cosas, pero ya no existía esta orientación, esa formación de valores, había que aprender quechua pero no sé si yo aprendía, creo que enseñaba más bien el profesor.

Nosotros podemos hacer un discurso bien bonito, pero les quiero decir a todos los presentes, a todos los expertos que entienden esta temática de la interculturalidad, que creo que tenemos grandes desafíos para trabajar con calma, profundizando de verdad en qué consiste la Educación Intercultural Bilingüe. En conclusión, para no alargar el tiempo, debo decirles que la educación intercultural nos ha abierto las puertas; aprendiendo lo nuestro también hemos aprendido el mundo que para nosotros era extraño, porque mejor se comprende hablando nuestra lengua, recuperando nuestra tradición y aquellas cosas que suceden en nuestras comunidades. Hablando en nuestra lengua materna comprendemos este otro mundo, esta otra cultura. De esta manera es que en Raqaypampa hemos podido acceder a la educación formal, a partir de nuestras vivencias. Muchas gracias.

Daniel Paucar: La educación bilingüe nos permite conocer y ampliar nuestros conocimientos ancestrales. También, según lo que dicen, hay que conocerse a uno mismo y después al resto; eso es lo que nosotros hacemos en la educación bilingüe intercultural. El hombre andino está siempre relacionado con la Pachamama. Yo doy mi papa y la Pachamama me da la papa, que es lo que trabajamos nosotros en nuestra zona. Para mí la educación bilingüe intercultural nos abre puertas, es la que nos da beneficios y nos permite ampliar nuestros conocimientos ancestrales. De esa manera, es una educación de mejor calidad para nosotros y me sirve para no perder lo que es nuestro y para incentivarlo, fomentarlo y reservarlo.

Anna Lucía D’Emilio: Dos preguntas más. ¿Qué recomendaciones les damos a los aquí presentes, sobre todo a las instituciones (los Ministerios de Educación de los distintos países)? Y, ¿con qué mundo sueñan?

Jessica Carina Peñafiel: El mundo con el que yo sueño es un mundo en donde no nos discriminemos y todos seamos iguales, porque a los niños a veces les enseñan que porque están en un sistema de educación hispana son mejores que los niños indígenas. Pero no, todos tenemos la misma capacidad y somos iguales en el mundo, y ante todo, no depende ni de la raza ni del color, así que sigamos unidos para que siempre el mundo esté así y todo nos salga mejor.

Dora Virginia Alonso: Mi recomendación a todas las personas que trabajan por la Educación Intercultural Bilingüe y las asociaciones que también apoyan el proceso, es tener más en cuenta a la niñez y a las necesidades más profundas que hay en las comunidades rurales que están alejadas. También, que se tome conciencia de que como pueblo unido jamás seremos vencidos. Se dice que muchos han querido destruir a nuestros pueblos indígenas, más no han podido y mucho menos con la lucha que tenemos ahora por delante y que por lo menos yo me siento feliz de ver que tantas instituciones y tantos pueblos estamos luchando por la misma causa. Como bien dicen, sin luchas no hay victorias, pues ésta es una lucha que estamos subiendo por escalones y pensamos alcanzar la meta.

Es importante que se tomen los derechos fundamentales, que son nuestros valores, desde nuestra propia identidad y que se dé a conocer todo desde nuestra cosmovisión maya. Mi mensaje es que sigamos adelante, y que como mujeres, tanto guatemaltecas, latinoamericanas, americanas, demostremos al mundo que nosotras podemos y que vamos a lograr todo lo que nos propongamos. Vamos a seguir rompiendo ese paradigma de decir “sólo los niños pueden”. Mentira, nosotras también podemos. Adelante y muchísimas gracias por apoyar a la educación bilingüe intercultural.

Moisés Rivero Robles: El mundo que quiero en mi región es vivir en unión como vivíamos antes, todos juntos, felices con las vestimentas, con nuestras lenguas, con las alimentaciones que nos hacen fuertes, muy fuertes. Algunos por allá nos dicen que no sabemos, pero al mirar creo que nosotros sabemos más que ellos. Y también quiero decirles que lo vivan, que no hablen sin conocer la realidad. Y que nos levanten; ayúdenos a levantarnos, que nosotros los vamos a recompensar. Más que todo en las zonas esclavas que existen en mi región y que también es una tarea que tengo que asumir como profesor. También pido a las organizaciones internacionales que nos apoyen, que no haya más esclavitud, que vivamos la realidad para formar un nuevo futuro, pero un futuro de calidad, con educación de calidad. Muchas gracias por escucharnos y que viva la Educación Intercultural Bilingüe.

Anna Lucía D’Emilio: Lo de la zona esclava no es un eufemismo, allí hay comunidades guaraníes que todavía están totalmente cautivas en las haciendas de los patrones, y que iniciaron una lucha hace más de 10 años. En algunas de ellas sí hay escuelas interculturales bilingües y el papá de Moisés Rivero fue uno de los

alfabetizadores de esas comunidades.

Ramber Molina Arizpe: Bien, yo quisiera contarles una pequeña experiencia. En Raqaypampa, que es una comunidad de aproximadamente 11.000 habitantes, una región quechua en Bolivia en Cochabamba, una de las formas o mecanismos de control territorial para hacer respetar los derechos colectivos, la tierra y el territorio, ha sido justamente la demanda de Educación Intercultural Bilingüe y de participación en el control de la educación. Fue una demanda para incorporar los saberes campesinos indígenas que estaban desapareciendo en el currículo de la educación. No se trataba solamente de incorporar a la Educación Intercultural Bilingüe a los indígenas, en términos de incorporar al estudiante al aula o de facilitar el acceso como persona, sino que era una demanda para incorporar estos saberes y conocimientos en la enseñanza de la Educación Intercultural Bilingüe.

De esa manera hemos podido controlar nuestro territorio, porque había un sistema de gobierno que realmente estaba explotando a los pueblos y a sus recursos naturales. Había profesionales que venían de las universidades que no comprendían la realidad y el espíritu de los pueblos, entonces lo que estaban haciendo era saquear sus recursos naturales. Quizás la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe ha sido una medida política para recuperar en primera instancia los valores culturales, que son el control territorial y la recuperación de la identidad cultural y que hacen a un pueblo indígena.

El mundo que soñamos es un mundo con igualdad de culturas. Que a los pueblos originarios no nos consideren condenados a la pobreza. Los pueblos indígenas originarios tenemos el derecho, como cualquier otro ciudadano, como cualquier otra sociedad, a ser iguales.

Ramber Molina Arizpe

Con esta experiencia lo que recomendaría a las autoridades del sistema educativo de los países latinoamericanos es que se ponga énfasis en la investigación de estos aspectos que tienen los pueblos originarios y que están quizás en peligro de extinción, pero también que se incorporen como conocimientos en la enseñanza en el sistema educativo.

Lo segundo: si bien la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia ha tenido éxito en primaria como formadora de valores, y nos ha mostrado un claro horizonte, ¿qué pasó en la secundaria? Queremos que se profundice la Educación Intercultural Bilingüe tomando en cuenta estos aspectos en otros niveles de educación. No hace mucho se ha realizado un primer encuentro pedagógico en la ciudad de La Paz, espero que los resultados sean adecuados a las demandas de los pueblos indígenas originarios y la sociedad en su conjunto.

El mundo que soñamos es un mundo con igualdad de culturas, en el que a los pueblos originarios no nos consideren condenados a la pobreza. Los pueblos indígenas originarios tenemos el derecho, como cualquier otro ciudadano, como cualquier otra sociedad, a ser iguales.

En esa perspectiva, si queremos construir una sociedad justa e igualitaria, necesariamente tenemos que tomar en cuenta estos aspectos. Porque también la educación tiene que ser la base fundamental para construir las bases materiales, inclusive, de la economía de los estados latinoamericanos. Ustedes saben que el sistema neoliberal realmente ha explotado a los pueblos y hoy en día el sistema está agonizando. ¿Qué nos queda a los pueblos? Construir, recuperar estos aspectos fundamentales para reemplazar este sistema.

La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que en Bolivia ha sido ratificado a través de la Ley 3760, hoy, a través de nuestra Constitución, se está materializando y va a tener procedimientos. Las bases jurídicas de la educación en diferentes ámbitos, y las demandas de los pueblos indígenas ya no serán solamente una obligación moral para los Estados, sino que serán una obligación jurídica. Muchísimas gracias.

Daniel Paucar: En verdad, la educación bilingüe intercultural es un beneficio para los pueblos indígenas. Yo quiero dar una recomendación a los ministros que están aquí, de los diferentes países: la educación bilingüe intercultural es una educación mejor, y hay que apoyar a los pueblos indígenas. Faltan materiales, hay pocos libros, faltan los medios de comunicación, Internet, biblioteca virtual y bastantes cosas. Por otra parte, hay que aumentar la infraestructura, hay pueblos que por el hecho de ser pueblos indígenas están estudiando en chozas. La infraestructura que tienen no está bien implementada, no está bien equipada y de eso hay que darse cuenta y apoyarlo. Desde este VIII Congreso lo estamos discutiendo: el pueblo indígena también tiene derechos, los mismos derechos que todas las personas.

Vamos a vivir en armonía sólo conociéndonos entre nosotros y sin olvidar toda nuestra cultura. ¡Viva la gente de los pueblos indígenas! ¡Que viva la Educación Intercultural Bilingüe! Muchas gracias.



ANEXO



ANTECEDENTES DEL VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EIB ARGENTINA, 2008

Antecedes a este encuentro siete Congresos Latinoamericanos de EIB, de los cuales detallamos el lema convocante, sus principales ejes temáticos, el país organizador y el año de realización.

I Congreso – Guatemala, 1995

Lema: América indígena.

Ejes temáticos: Alfabetización y fortalecimiento de lenguas. Superación de autodesprecio y vergüenza étnica. Población en contextos urbanos. Pueblos con alta vulnerabilidad.

II Congreso – Bolivia, 1996

Lema: Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela.

Ejes temáticos: Rol de los medios de comunicación. Interculturalidad en otros ámbitos de la vida social. Derechos lingüísticos.

III Congreso – Ecuador, 1998

Lema: Educación intercultural frente al nuevo milenio.

Ejes temáticos: Cultura, identidad y globalización. EIB en los sistemas educativos. Docencia intercultural en la región. Gestión educativa en EIB. EIB para todos.

IV Congreso – Paraguay, 2000

Lema: Desafíos de la EIB en el 3er milenio.

Ejes temáticos: Minorías indígenas excluidas. Relación entre indígenas. Conceptualización, globalización, localización y EIB.

V Congreso – Perú, 2002

Lema: Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación.

Ejes temáticos: Aspectos multidisciplinarios de la EIB. Estado multicultural y Estado Nación.

VI Congreso – Chile, 2004

Lema: Globalización: desafío para la EIB.

Ejes temáticos: Construcción social. Identidad.

VII Congreso – Bolivia, 2006

Lema: ¿Dónde y cómo vamos con la EIB en América Latina?

Ejes temáticos: Visiones indígenas de la educación. Educación y territorio.

Participación social en EIB. Conocimiento indígena y currículo escolar.

Gestión de la EIB. EIB y constitución de nuevas formas de ciudadanía.

Aplicación de la EIB en el aula. EIB en zonas urbanas. Formación de más

y nuevos docentes para la EIB. Nuevas tecnologías para la EIB.

VIII Congreso – Argentina, 2008

Lema: Educación Intercultural Bilingüe y renovación de políticas educativas.

Ejes temáticos: Conocimientos indígenas y contenidos de la EIB.

Pueblos indígenas y educación superior. Desafíos para las instituciones

de formación docente. Lenguas indígenas dentro de la EIB, miradas

desde distintos ámbitos. Nuevos desafíos de la EIB.

INTERPRETACIÓN DEL LOGO DEL VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EIB ARGENTINA, 2008

Runa simi es la lengua que habla el Pueblo Kolla y mapudungun la lengua que habla el Pueblo Mapuche.

Una pareja de *ñandúes*, *suris* (en runa simi) o *choiques* (en mapudungun) superpuestas nos hablan de la dualidad.

Dos círculos concéntricos rodean a estas aves totémicas de varios pueblos indígenas de esta región, representando al continente americano, indeterminado e informe, ya que en el universo no hay arriba ni abajo.

Sus colores nos refieren a los colores de la Tierra, al Conocimiento Interior, en su relación con el *Ukhu Pacha* (en runa simi), *Minche Mapu* (en mapudungun) o El Espacio de Abajo.

Los verdes y marrones, como los de la tierra, representan el Conocimiento Colectivo y Comunitario, ubicándonos en el Espacio de Aquí, el *Kay Pacha* (en runa simi) o *Wall Mapu* (en mapudungun) donde se realizará el Encuentro.

El azul, presente como el mundo cósmico, en donde habitan nuestras entidades superiores: el *Hanan Pacha* (en runa simi), *Wenu Mapu* (en mapudungun) o Espacio de Arriba.

El amarillo aparece representando al *Antu* (en mapudungún), *Inti* (en runa simi) o Sol, fuente de energía y vida en dualidad con la *Ñuque Mapu* (en mapudungun), *Pacha* (en runa simi) o Madre Tierra.

La presencia del símbolo del *Pachakuteq* (Retorno del Tiempo y del Espacio) en los *choiques*, propio de los pueblos andinos, nos remite a lo cíclico y al cambio.

Creadora del logo

Clarisa Araceli Salinardi, o *Kutral Kuwvu* (Manos de Fuego), del Pueblo Gunun - a - Kuna (Tehuelche Septentrional), de la comunidad o *trawulngen* Vicente Catrunao Pincén.



Breve glosario

Ñandúes: *suris* (en runa simi) o *choiques* (en mapudungun).

El Espacio de Abajo: *Ukhu Pacha* (en runa simi), *Minche Mapu* (en mapudungun).

Espacio de Aquí: *Kay Pacha* (en runa simi) o *Wall Mapu* (en mapudungun).

Espacio de Arriba: *Hanan Pacha* (en runa simi), *Wenu Mapu* (en mapudungun).

Sol: *Inti* (en runa simi), *Antu* (en mapudungun).

Madre Tierra: *Pacha* (en runa simi), *Ñuque Mapu* (en mapudungun).

Retorno del Tiempo y del Espacio: *Pachakuteq* (en runa simi).

Comunidad: *Trawulngen* (en mapudungun).

Manos de Fuego: *Kutral Kuwu* (en mapudungun).

ANEXO DE LA CONFERENCIA “POTENCIAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE EL TERRITORIO Y LA VIVENCIA CULTURAL DE LAS COMUNIDADES: UNA CONDICIÓN NECESARIA PARA LA PERVIVENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS”

La siguiente tabla permite una ubicación frente al tipo y alcances de los programas de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

Tabla n° 1: Tipo y alcance de los programa de la UAIIN

Programa o instancia formativa	Año de creación (Iniciación)	Duración	Estudiantes Egresados*		Título
			Hombres	Mujeres	
Pedagogía Comunitaria (Primera promoción)	1998	12 semestres	10 (*) 3	16 (*) 5	Licenciado en Etnoeducación (énfasis en Pedagogía Comunitaria)
Pedagogía Comunitaria (Segunda promoción)	Agosto 2005/06	11 semestres	177	121	Pedagogo/a Comunitario/a
Administración y gestión propia	2002	6 semestres	(*) 11	(*) 10	Experto en Administración y Gestión
Programa de Derecho Propio	2003	6 semestres	67	19	Experto en Derecho Propio
Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario-PEC	2002	7 meses	(*) 54	(*) 46	Formación en Proyecto Educativo Comunitario
Diplomado sobre Currículo Propio	2004	8 meses	(*) 41	(*) 37	Formación en Currículo Propio
Diplomado en Gestión Etnoeducativa(5)	2002 - 2004 2007	8 meses	(*) 62	(*) 49	Formación en Gestión Etnoeducativa. Participaron representantes de 43 pueblos indígenas de todo el país.
Diplomado en Salud	Diciembre 12 de 2007 a marzo 31 de 2008	4 meses	17	6	Formación en Salud Propia

DECLARACIÓN DE BUENOS AIRES

Las delegaciones oficiales de los Países Latinoamericanos Participantes en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe

Reunidos en Buenos Aires el 5 de Diciembre del 2008, y reconociendo a la EIB como objeto de interés compartido por los Ministerios de Educación y las Organizaciones Indígenas, se decidió formular una sola declaración compartida entre representantes gubernamentales y representantes de organizaciones indígenas. Desde esa perspectiva, la declaración que suscribimos a continuación refleja los consensos a los que llegamos los representantes de estas dos instancias.

Considerando que:

1. En septiembre del año 2007, los países latinoamericanos sin excepción aprobaron en la Asamblea General de Naciones Unidas la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas,
2. Dos países de la región, Ecuador y Bolivia, a partir de las demandas de los pueblos y organizaciones indígenas, incluyen hoy en sus Constituciones Políticas el reconocimiento de sus Estados plurinacionales así como la noción de vida buena o buen vivir,
3. La mayoría de países de la región ha adoptado la noción de educación intercultural para todos,
4. En el marco del VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, se ha evidenciado una mayor toma de conciencia respecto de:
 - a. el plurilingüismo que caracteriza a muchas sociedades del continente,
 - b. la presencia indígena cada vez mayor en el ámbito urbano, y acerca de lo poco propicio que estos espacios resultan para el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas,
 - c. la existencia de pueblos indígenas transfronterizos, cuyos miembros mantienen vínculos entre sí, pero que los Estados en los que ellos habitan no aprovechan esta circunstancia para propiciar tanto una mejor integración regional como el propio enriquecimiento de las políticas y estrategias de educación intercultural bilingüe a partir de las lecciones aprendidas,

- d. la importancia de dar voz y escuchar a los niños y jóvenes indígenas que han pasado por procesos de educación intercultural bilingüe,
- e. lo acertado de incluir la educación superior como tema estratégico de las reflexiones y discusiones de los congresos.

5. La educación intercultural bilingüe es reconocida como modelo educativo que responde a las necesidades, expectativas y proyectos de vida de los pueblos indígenas, que constituye una estrategia de desarrollo y que busca contribuir a una mejor calidad de vida de los pueblos, y que abarca desde la educación inicial hasta la educación superior,

6. Existen otras modalidades que atienden educandos indígenas, que si bien asumen la interculturalidad y el bilingüismo en su trabajo, se denominan de otro modo a menudo para marcar la apropiación indígena de la escuela, bajo los nombres de educación propia, etnoeducación, educación endógena, entre otros,

7. Se observan avances en cuanto al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en cada uno de los países representados, aun cuando somos conscientes de la necesidad de asegurar tanto el desarrollo de metodologías y estrategias de educación intercultural bilingüe en el aula, como también en el plano más alto de la toma de decisiones políticas en el campo, siempre en diálogo y negociación con líderes y organizaciones indígenas,

8. Persisten debilidades en el campo curricular en los ámbitos de la interculturalidad en la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, la formación docente y la formación de formadores para la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, así como también en materia presupuestaria en cuanto a la insuficiente asignación que aún recibe la ejecución de programas y proyectos de educación intercultural bilingüe.

9. Los pueblos y organizaciones indígenas reivindican la importancia que el territorio tiene para la reproducción de la vida, las culturas, las lenguas, las historias y los

conocimientos, la ciencia y la tecnología, de manera asegurar la supervivencia y la continuidad de los pueblos, así como su contribución al desarrollo nacional en su conjunto.

Declaran que:

1. Urge recuperar la visión política subyacente al surgimiento y desarrollo de la EIB, a partir de las propias demandas, necesidades y aportes de los líderes y organizaciones indígenas.

2. Resulta igualmente urgente asegurar que la educación intercultural bilingüe llegue al aula y contribuya al desarrollo de una educación de calidad.

3. Es necesario impulsar investigaciones sobre los sentidos e implicancias que tiene la adopción de la interculturalidad en la educación, fundamentalmente respecto a cómo las instancias de saber y de poder de las sociedades hegemónicas avanzan camino de su interculturalización.

4. Ahora que es mayor el número de indígenas que cursan estudios universitarios, las universidades y otras instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de realizar estudios acerca del avance académico de los universitarios indígenas que han acogido, sobre la base del acompañamiento académico que ellos requieren, y de los aportes que estos jóvenes pueden hacer al sistema educativo. Del mismo modo, se recomienda a las instituciones de educación superior abrirse a otros sistemas y formas de conocimiento, particularmente respecto del conocimiento indígena.

5. Es urgente prestar mayor atención a la formación de formadores y a la formación docente en EIB, a partir de las investigaciones realizadas y del uso activo que se haga de las lenguas indígenas.

6. Es fundamental revisar las políticas lingüísticas de cada país, de forma de contribuir a la operativización de las normas jurídicas que prescriben, sea la oficialización

de las lenguas indígenas y/o su uso en la educación.

7. Es necesario que en cada país:

a. se avance en la operativización y concreción de la educación intercultural para todos y se abra el debate sobre la interculturalidad para poder diseñar y formular políticas públicas,

b. se eleve las declaraciones de cada congreso, a los más altos ámbitos de toma de decisión política, en los planos nacional y regional.

c. el Ministerio de Educación lleven a cabo acciones de sensibilización y de comunicación social para informar a los padres y madres de familia, a las autoridades educativas de los niveles local, regional y nacional, así como a la sociedad en su conjunto respecto de la educación intercultural bilingüe y del uso escolar y social de las lenguas indígenas.

d. cada Ministerio de Educación impulse la activa participación indígena en las acciones que lleve a cabo en el ámbito de la EIB.

8. Apoya la solicitud paraguaya de declarar al guaraní como lengua oficial del Mercosur.

9. Es menester asegurar la institucionalidad de la educación intercultural bilingüe en los componentes técnicos, administrativos y financieros.

Acuerdan:

1. Recomendar que las delegaciones ante el IX Congreso Latinoamericano de EIB sean integradas por delegados del Ministerio de Educación, particularmente por los funcionarios responsables de la ejecución de la educación intercultural bilingüe, y por representantes de pueblos y organizaciones indígenas que trabajan activamente en este campo. Estas delegaciones oficiales deberían además estar compuestas equitativamente por mujeres y hombres, así como por líderes, profesionales y académicos indígenas y por profesionales y académicos no-indígenas.

2. Encargar al Ministerio de Educación de Guatemala la organización, ejecución y seguimiento del IX Congreso Latinoamericano de EIB.

3. Sugerir al país organizador, a partir del IX Congreso, que:
 - a. convoque al IX Congreso al menos con un año de antelación a la realización del mismo,
 - b. hacer cabildeo ante cada Ministerio de la región para que la representación de cada país sea presidida por el propio Ministro de Educación.
 - c. difundir ampliamente la convocatoria al IX Congreso, de manera de asegurar la más amplia participación de todos los sectores involucrados históricamente en la gestación y desarrollo de los congresos, desde el primero desarrollado en Guatemala en 1995.
 - d. solicitar a cada Ministerio que informe al IX Congreso los avances que ha tenido con la ejecución de la EIB entre un congreso y otro.
 - e. instituir mesas de trabajo y discusión que propicien el balance de la educación intercultural bilingüe, a partir de un análisis contextual y de lo que ocurre en el aula en cada una de las situaciones específicas en las que este modelo educativo se aplica.
 - f. propiciar el desarrollo de círculos de discusión sobre los avances políticos indígenas en relación con el desarrollo de la EIB en cada uno de los países participantes.
 - g. organizar en cada congreso mecanismos de evaluación de cada evento, con vistas a ir mejorando.
 - h. instituir una comisión de seguimiento de la implementación de las conclusiones y acuerdos que se tomen en cada congreso, sea en cada país o como en el plano regional.

7. Presentar al Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas las conclusiones de los congresos latinoamericanos de EIB, solicitando a este órgano tome las declaraciones en cuenta en la formulación de sus recomendaciones a los gobiernos y a la cooperación internacional.

8. Solicitar al país organizador del VIII Congreso y al nominado para la organización del IX Congreso interponer sus buenas acciones para que el tema de la educación intercultural bilingüe sea incluido como tema prioritario de la próxima Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, con vistas a asegurar la consolidación de ese modelo educativo, así como de todos aquellos dirigidos a la educación de las poblaciones indígenas y originarias. Del mismo modo se acordó solicitar que este tema sea parte de la agenda de la próxima reunión de Ministros de Educación de Iberoamérica.

9. Solicitar a Brasil organizar un pre-congreso de EIB el año 2009.

10. Conformar un Comité de Seguimiento de estas Conclusiones y de Preparación del IX Congreso, por los ministerios de educación de México, Guatemala, Argentina y Brasil.

11. Encomendar al recién conformado Consejo Educativo de Pueblos y Nacionalidades Originaria de Abya Yala dar seguimiento a esta declaración así como apoyar la realización del IX Congreso.

NdR: Se preserva la numeración original.

DECLARACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS

**DECLARACIÓN DE LOS PUEBLOS INDIGENAS ORIGINARIOS
VIII CONGRESO DE EDUCACION INTERCULTURAL EN EL ABYA YALA
Diciembre -2008-BS AS ARGENTINA.**

En el marco del VIII Congreso Latinoamericano de EIB, los representantes de los Pueblos Originarios Indígenas de Argentina, manifestamos ante los Estados presentes, y en particular al Estado Argentino, que en virtud de garantizar los derechos de los Pueblos Indígenas Originarios, reconocidos en los diferentes estamentos jurídicos tales como: art.75,incs.17 y 22 de la Constitución Nacional, Ley de Educación Nacional 26206, Ley 23302, Convenio 169 de la OIT ratificado en la Ley 24071; Declaración de los derechos del niño y del adolescente, Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada en junio de 2006; Convenio de Biodiversidad "8. J", Declaración de Beijing, Constitución y Leyes provinciales.

Declaramos y exigimos:

- Garantizar la participación real y efectiva de los Pueblos Originarios en los espacios establecidos por las normas vigentes,
- Reafirmar al **CEAPI (CONSEJO EDUCATIVO AUTONOMO DE PUEBLOS INDIGENAS)** como instancia única de construcción de políticas educativas de EIB en todos los niveles, inicial, primario, medio, superior y universitario y que ésta sea oficialmente legalizada en el orden nacional y todas las jurisdicciones provinciales del país a través de una Resolución Ministerial.
- Implementar la EIB en todos territorios de los Pueblos Indígenas Originarios presentes en ámbitos urbanos y rurales, bajo gestión, control y administración de éstos.
- Que la Coordinación Nacional y los responsables provinciales de EIB sean indígenas avalados por sus Pueblos y Organizaciones. Respetando nuestras formas organizativas ancestrales.
- Que los Estados Provinciales incorporen, cumplan y ejecuten los instrumentos jurídicos Nacionales e Internacionales que reconocen nuestros derechos como Pueblos Indígenas Originarios.
- Que los Estados oficialicen las Lenguas-Idiomas Indígenas existentes en todo el territorio del Abya Yala.
- Que los Estados Garanticen y destinen el Presupuesto justo y equitativo para la implementación y ejecución de la EIB, gestionado por los Consejos Educativos Indígenas.
- Que los Estados apliquen las conclusiones demandadas en el VII Congreso Latinoamericano realizado en la ciudad de Cochabamba, Bolivia y las conclusiones del I Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del ABYA YALA, Oct. 2008
- Que los estados garanticen la convocatoria, organización, desarrollo y gestión de los futuros congresos en EIB, a cargo de los pueblos indígenas .
- Auditar todo el proceso de organización y desarrollo del VIII Congreso en EIB del ABYA YALA, a través del CEAPI Nacional.
- Que los Estados cesen los desalojos de forma inmediata en nuestros territorios ancestrales.

Hacia la libre determinación ideológica, política, territorial y sociocultural desde la EIB. Nunca más políticas educativas sin la participación de los Pueblos Indígenas Originarios

**JALLALLA ABYA YALA, KAUSACHUN
MARI CI WEU, MARI CI WEU**

RAUL HORACIO CAPITAN
COORDINADOR
EIB - PCM

Handwritten signatures and notes:
 - Top left: *Lupis, Louche Tibola, Juan José, AYMARA, ARGENTINA*
 - Middle left: *MARIO VILTA, Alex Villar, AYMAPA, Luis Romero, Quiroga*
 - Bottom left: *Celia Paril, CEAPI, CTA CEU, 0251362255*
 - Bottom left: *Maria Ana, Kozob, Dina, SINGA, 0251362255*
 - Bottom left: *18834619, Tapi, Quamirio*
 - Bottom center: *Elbespedes, Betty, Espedes, DNI 26094613*
 - Bottom center: *RAUL HORACIO CAPITAN, 107.156*
 - Bottom right: *Mullacu, 5932700, HADJANE, CEAPI, Chibant*



III CONGRESO
LATINOAMERICANO
**Educación
Intercultural
Bilingüe**

LEY 13 de
Educativos de nivel
Buenos Aires
Argentina

Ministerio de
Educativos
Presidencia de la Nación



[Signature]
JUAN CARLOS...
DNI 11492274

[Signature]
Com. La Unión
ALTO LA RIACA
SALTA
DNI 28.120.030

[Signature]
del 4 de 111-
C.1077-4
[Signature]
ALTO LA RIACA
SALTA
DNI 2678090

[Signature]
Delfor Layme
Pueblo Tostil
Rivadavia del Tero
Salta
DNI: 20.125.066

IRMA EVALOS
DNI 17.106.200
Toba

Declarado
Barriontas Alejandra
DNI: 23.813.133

[Signature]
DAVID V.
HUENCHUPAN
(CPI): chubut
DNI: 29.604.259
(COMUNIDAD HUANGELÉN)

Michi
[Signature]
NATALIA R. DAVENIO
P. TUPÍ GUARANI
CEAPI C.A.B.A
DNI. 26.690.473

[Signature]
GUSTAVO SALVATIERRA
D.N.E 14.646.147

[Signature]
MASCIO VESONICH
P. COYS
CEAPI C.A.B.A
DNI 24.838.269

[Signature]
ROSE RDE
DNI 2068553
C.P.I Chubut

Yelda Molina 4 años
DNI 92476104

Pueblo Aymara C.A.A.

[Signature]
LUCA ANAPAL
DNI 29165679
Mapuche CPPM

Frente Unificado Orupitú
PRESIDENTE
CONSEJO EDUCATIVO DE LOS
NIÑOS INDÍGENAS GUAYOS

[Signature]
ANTONIO SOTO
COM. JUAN CALCHAQUI
CEAPI
DNI: 16.245.803

[Signature]
Comunidad
Indígena P. Tolukha
Disguite
DNI 23.544.401

[Signature]
Los Aymaras
Comunidad Indígena
SALTA

[Signature]
Confederación Mapuche del Noroeste
"Wizkallamuy Sanguin" WEPEN

[Signature]
Docente Indígena
Misiones
DNI 23.544.401

[Signature]
Pioneros N. H. H. H.
BOLIVIA
PABLO

[Signature]
Basilio Ferrero S.
PRESIDENTE CNC
Comité Nal. Coordinación de
CEPOS

[Signature]
Gamen Isla
PRESIDENTE
SALTA

[Signature]
Pawer Kallku
DNI 23.544.401



COMISION INTERAMERICANA
Educación
Intercultural
Bilingüe

3-473 de
Diciembre de 2011
Buenos Aires
Argentina

ORGANISMO



AGENCIA



[Signature]
FERRERO, Lora D.
DNI: 23.833.854.

ABIO INICET
23955074

[Signature]

Sarapuro Andú
DNI 9785318
[Signature]
Quichua
Ayubora

[Signature]
TUBON HERRERA
HUARPE - UZA

