

La Educación Bilingüe y la Interculturalidad en América Latina.
El significado y la importancia de la interculturalidad.



Trine Damsgård Ingerslev
Bachelorprojekt, Spansk, Århus Universitet
Vintereksamen 2002/2003

Índice

1. Introducción.....	2
2. La educación y el plurilingüismo.....	3
2.1 La educación bilingüe (EB).....	5
2.2 La educación intercultural bilingüe (EIB).....	7
2.3 La diferencia entre la EB y la EIB.....	8
2.4 El por qué una educación intercultural bilingüe: los resultados y efectos de la educación intercultural bilingüe.....	9
2.5 Conclusión parcial.....	10
3. Las reformas educativas.....	11
3.1 Las reformas educativas y la interculturalidad.....	12
3.2 Conclusión parcial.....	17
4. Conclusiones.....	17
5. Bibliografía.....	19

La Educación Bilingüe y la Interculturalidad en América Latina

El significado y la importancia de la interculturalidad

1. Introducción

“Desde sus comienzos la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, porque más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Pero la educación no existe aislada de otras instituciones de la sociedad o de las amplias esferas económicas y políticas. Los indígenas lo han demostrado al integrar sus demandas educativas a sus luchas territoriales, sociales, económicas y políticas”¹.

Debido en parte a la globalización y a un nivel de atención cada vez mayor en cuanto a los derechos de las minorías étnicas - entre otros los culturales y lingüísticos - ha sido necesario retomar la forma en que pensamos la educación. Este proceso en América Latina se inicia desde finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. Se trata a partir de entonces de desarrollar una educación para la diversidad, en la que se incluye el elemento de la *interculturalidad* dentro de la educación bilingüe, que existía ya en algunos países.

Como lo dice también la cita inicial, la educación es más que una esfera pedagógica, y es imposible separarla de los demás espacios que constituyen una sociedad. La educación ha sido el quizá máximo exponente de etnocentrismo por parte de los Estados, y por ende de las sociedades dominantes, dejando así, poco o ningún lugar para la diversidad cultural y lingüística dentro del espacio de la nación.

En América Latina, como en otras partes del mundo también, la noción de la unidad de la nación ha sido de importancia fundamental para la formación de los Estados-Naciones. Según la ideología tradicional, éste es homogéneo, está formado por una nación/grupo étnico y tiene un único idioma, por lo cual,

¹ Walsh, Catherine, *Políticas y significados conflictivos*, Nueva Sociedad 165, p. 125, l. 37 – p. 126, l. 4.

se descarta toda noción de multietnicidad. Con el proceso de la democratización, por ejemplo en Bolivia y Chile, y debido en gran parte a la influencia del movimiento indígena, se ha visto en Latinoamérica durante los últimos diez años aproximadamente una adaptación de las Constituciones de los países, para incluir, a diferentes niveles, la aceptación y reconocimiento de los Estados como pluriculturales, pluriétnicos y plurilingüísticos, lo cual, obviamente, ha significado también cambios considerables en el tema de la educación, un proceso, que ha marcado de manera significativa las reformas educacionales.

Lo que se pretende investigar en este trabajo es entonces la adopción del concepto de la interculturalidad en la educación dentro de un contexto latinoamericano, su significado e importancia y ver a en qué medida ha llegado a influir a las reformas educativas, así como conocer su significado para la población indígena y la sociedad en general.

2. La educación y el plurilingüismo

Como se ha mencionado también en la introducción, la educación ha sido siempre un medio de culturización. Es mediante la educación como se ha intentado implementar los valores y costumbres de la sociedad dominante; pero, ¿qué pasa cuando una sociedad está compuesta por varios grupos étnicos con diferentes conceptos de vida, diferentes idiomas, diferentes culturas?² En Europa y el mundo occidental este fenómeno es debido en gran parte a procesos de migración, mientras en el caso de América Latina el origen está en la composición misma de los países. No cabe duda de que el *indio*

² Cabe mencionar en ese respecto que considero la lengua materna como un importante, aunque no decisivo, elemento en la construcción de identidad personal, nacional o étnica. Considero el idioma como un vehículo de socialización y un factor significativo en el momento de aceptación y reconocimiento mutuo de compartir una identidad colectiva. En palabras de la lingüista Tove Skutnabb-Kangas, “la definición y construcción de nuestro mundo ecosocial, incluyendo nuestras identidades individuales y grupales, estatus, y modo de ver el mundo, están reflexionados en, reflexionados sobre, y en parte, creados y realizados a través de idioma”. Pienso que la cita refleja de manera muy clara el papel que juega el idioma para la identidad de una persona o grupo, e indica además, que forma parte de la clave para un mayor entendimiento entre las diferentes culturas.

forma parte de la realidad nacional latinoamericana - lo mismo se puede decir del plurilingüismo - y que constituye un sector importante en el continente³.

Analizando un poco la historia latinoamericana se puede ver cómo en el pasado el multilingüismo ha sido una parte integrada de las sociedades. Los aztecas, por ejemplo, implementaron el uso del náhuatl en asuntos de carácter oficial para facilitar la comunicación dentro de su imperio, y no era extraño que una persona tuviese conocimiento de varios idiomas o dialectos para poder manejarse en la vida cotidiana, debido al extenso contacto entre grupos diferentes⁴. Cuando llegan los españoles hacen uso de las lenguas indígenas como elemento importante de la evangelización. El uso de las lenguas vernáculas se consideraba una herramienta de mayor importancia para los misioneros, que pronto descubrieron las ventajas de instruir a los indios en su propio idioma. Más tarde, a fines del siglo XVIII, se abandona esta práctica y se opta por una educación en castellano.

La educación indígena en Latinoamérica tiene sus orígenes en el indigenismo, que tiene su apogeo en el periodo 1920 -1970. Se incluye al indio en el proyecto nacional, y el fin de las iniciativas educacionales es *alfabetizar* a la población indígena, incorporándola así en el proceso de modernización, y al mismo tiempo educarla moral e intelectualmente. Igual que alfabetizar, *castellanizar* es uno de los conceptos claves. Ejemplos de esto son las “misiones culturales” en México en 1923 y las “brigadas voladores de culturización indígena” en 1939 en el Perú. A partir de los años cuarenta se puede notar en todos los países de la región una fuerte tendencia al alza en los medios destinados a la educación. Se llevan a cabo diferentes proyectos que tienen como objetivo definir una pedagogía apropiada a la realidad indígena. Para los indios mismos se trataba entonces del derecho de aprender el castellano, es decir, el derecho a participar en la sociedad al mismo nivel que los hispanohablantes. Se trataba de obtener acceso a la educación, moviendo el centro de atención, que se extiende desde el ámbito urbano para incluir

³ Se estima que los indígenas de América Latina constituyen 10 % de la población total de la región y que existen unas 500 diferentes lenguas autóctonas. En países como Ecuador y Guatemala los indígenas constituyen 30% y 43% respectivamente de la población.

⁴ Para profundizar más el tema ver *Telling Tongues* de Shirley Brice Heath

también las zonas rurales, hábitat principal de las comunidades indígenas de entonces. Poco a poco, y con mucha dificultad, se abre paso la idea de una educación bilingüe ya que se cae en la cuenta, como también comprobaron los misioneros en la época de la colonia, que es más fácil enseñar castellano a los alumnos que han sido previamente alfabetizados en su propia lengua. Ahora bien, se trataba de una educación bilingüe de transición, término que explicaré en el siguiente capítulo.

2. 1 La Educación Bilingüe (EB):

Para examinar en qué consiste lo nuevo, es decir, el elemento de la interculturalidad, es necesario primero echar un vistazo al precursor de la EIB, la educación bilingüe.

La educación bilingüe como tal, tenía en su principio como fin alfabetizar a los educandos en su idioma nativo; es decir, ofrecer un aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en, por ejemplo, quechua o náhuatl, e implementar el castellano oral como segunda lengua para que la transición a un sistema educativo exclusivamente en castellano fuera más fácil para los educandos indígenas. Se trataba de un uso inicial de las lenguas vernáculas durante los primeros dos o tres años de escolaridad, y es por eso por lo que se habla de una *educación bilingüe de transición*. Como podemos ver el objetivo de la educación bilingüe fue la homogeneización lingüística, y no incluía una valorización de lo indígena a pesar del uso de las lenguas vernáculas. Se puede decir que se trataba de una castellanización tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural, lo cual se reflejaba además en las políticas lingüísticas en los países de la región.

Más tarde, en los años 70, se comienza a hablar de una *educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo*, y poco a poco se comienzan a implementar programas con mayor foco y valorización de las lenguas indígenas.

“Con el desarrollo del movimiento indígena en los años 70, con el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y los

conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y sobre la adquisición de segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: el de su mantenimiento y desarrollo, que se distancia de la orientación compensatoria que precedió..”⁵

Como se puede ver la base de los cambios que tienen lugar en aquellos años encuentra su fuente en diversos lugares. Lo más importante al respecto es quizá que no solamente se trataba de progreso en el área científica sino también de un mayor involucramiento por parte de la comunidad indígena organizada. En cuanto a una definición de la EB de mantenimiento y desarrollo y su uso, López⁶ y Küper⁷ escriben lo siguiente:

“Por la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y fomentó el aprendizaje y el desarrollo de ambos: el materno y uno segundo, en el entendido que el desarrollo y el uso escolar entendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua”.⁸

Lo que se puede notar aquí es un incipiente cambio en la forma de mirar los idiomas indígenas, y con ello un cambio también en el ámbito cultural. Con esto me refiero a que aceptar las lenguas vernáculas dentro del discurso oficial de la educación, y lo que es aún más importante, considerarlas válidas como elementos de mantenimiento y desarrollo, supone, en mi opinión, que poco a poco se estaba viviendo un profundo cambio a nivel sociocultural; es decir, podemos por primera vez comenzar a hablar de una verdadera

⁵ López, Luis E. y Küper, Wolfgang *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, punto 4.14. líneas 1- 6.

⁶ Luis Enrique López. Miembro de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), y además desde 1996, Asesor Principal del PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos), y de una red de universidades, ministerios y organizaciones indígenas de la subregión andina, con sede en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

⁷ Wolfgang Küper, miembro de la GTZ, y Asesor Principal de PROFORMA (Proyecto de Formación Docente), que apoya la reforma de los centros de formación docente desde el Ministerio de Educación del Perú.

⁸ *Ibíd*, punto 4.14. líneas 7 – 14.

valorización de la diversidad, y el paso se abre para una implementación del elemento de la interculturalidad en la educación bilingüe. Otro avance significativo dentro de la EB se ve además en la modificación del currículo escolar para incluir los saberes, conocimientos y valores tradicionales del mundo indígena.

2.2 La Educación Bilingüe Intercultural (EIB):

Como hemos visto en el capítulo anterior, el siguiente e inevitable paso no pudo ser otro que el de la interculturalidad. Es entonces, a finales de los años 70 e inicios de los 80, cuando se habla de una verdadera EIB en Latinoamérica. Por EIB se entiende:

“Una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal”⁹

El punto de partida es ahora la cultura de referencia de los educandos, una educación social y culturalmente situada, y no la cultura propuesta por la sociedad dominante. Abertura se convierte en una palabra clave, y el enfoque se sitúa así en el proceso de *intercambio cultural*, es decir, en el diálogo y la complementariedad entre las culturas; de ahí la denominación de educación **intercultural** bilingüe. Lo que se busca es establecer

“...puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre los subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal.”¹⁰

En mi opinión el establecimiento de *puentes y espacios de diálogo* resulta un punto muy significativo, ya que demuestra que es a través de la vía la interculturalidad como vamos a lograr alejarnos cada vez más del

⁹ López, Luis E. y Küper, Wolfgang *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, punto 4.16. líneas 3 – 5.0

¹⁰López, Luis E. y Küper, Wolfgang *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas* , punto 4.21. líneas 14 – 16.

etnocentrismo, que desde hace poco ha sido la base ideológica de la educación no solamente en América Latina sino en grandes partes del mundo. Al mismo tiempo cabe mencionar que esta “política entocentrica” parece algo explícita en la región, dado la obvia composición multiétnica de los países. A nivel curricular ha significado, como lo vimos por primera vez en la EB de mantenimiento y desarrollo, la implementación de valores, conocimientos y saberes de las sociedades indígenas.

2.3 La diferencia entre la EB y la EIB

Las diferencias entre la EB y la EIB son varias. La más destacable es, en mi opinión, el cambio en el modo de ver y valorizar las culturas indígenas. Otro punto importante es que ya no se trata de una educación transitoria de implementación sólo durante los primeros años de escuela, sino de una educación que afecta a los educandos durante varios años de su escolaridad. Ahora bien, si la EB de mantenimiento y desarrollo y la EIB coinciden en la implementación de elementos indígenas a nivel curricular, la diferencia existe en que mientras en la EB muchas veces se trataba de incluir cosas como bailes folklóricos y otros elementos de aspecto popular, en la educación, la EIB toma su procedencia en la comunidad indígena como tal, y en la cosmovisión de ésta. Una cosmovisión que, por lo general, difiere mucho del de la sociedad criolla, causa muchas veces de malentendidos tanto a nivel lingüístico como cultural.

Lo novedoso en cuanto al desarrollo de una educación intercultural bilingüe existe entonces tanto a nivel práctico como a nivel ideológico. El punto de partida cambia totalmente, y es por eso por lo que me atrevo a decir que se trata de una nueva manera de pensar la educación. Se trata, como lo indica por ejemplo Ruth Moya¹¹, de considerar a la población indígena no como problema sino como recurso.

¹¹ Ruth Moya es Asesora Internacional del Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI), del Convenio Ministerio de Educación-Cooperación Alemana para el Desarrollo (Agencia de GTZ), en Guatemala.

2.4 El por qué una educación intercultural bilingüe:

Los resultados y efectos de la educación intercultural bilingüe:

Uno se puede preguntar por qué una sociedad debe gastar recursos en desarrollar e implementar un sistema de educación intercultural bilingüe. Los que muestran una actitud negativa utilizan argumentos que tocan diferentes niveles en cuanto a la educación y las lenguas vernáculas. Algunos dicen que los costos son muy altos, y cuestionan al mismo tiempo la energía que se gasta en crear una educación usando lenguas que tradicionalmente han sido orales y no escritas.¹²

Primero cabe mencionar que diferentes investigaciones en países como Perú, Bolivia, Guatemala, México, y Ecuador demuestran que una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos ayuda una situación de desigualdad entre los alumnos de origen indígena y no indígena. Los avances logrados por los alumnos son destacables, y se los efectos pueden observarse no solamente a nivel escolar sino también a nivel sociocultural. Los resultados indican mejor rendimiento escolar en general, mayor facilidad para solucionar problemas matemáticos, mejor nivel de comprensión lectora, también en castellano, mayor espontaneidad al hablar esta lengua, mayor participación en la escuela por parte de las niñas etc. A nivel social la EIB requiere de un compromiso de los padres de los alumnos, ya que éstos forman parte de la toma de decisiones en cuanto al currículo.¹³ De tal manera, que en la medida en que se aumenta el grado de participación por parte de las comunidades, se fortalece la democracia de participación, y por ende se ayuda el proceso de consolidación de la democracia en los países en cuestión. Segundo, como

¹² La aceptación y efectuación de la EIB se encuentra con varios obstáculos. No solamente entre los escépticos de la sociedad criolla dominante, sino también en las mismas comunidades indígenas. El tema de la realización de la EIB no es uno que pienso tocar muy a fondo, ya que plantea vastos y radicales problemáticas, pero una vez dicho esto, me parece válido mencionar que la resistencia que la EIB encuentra entre los indígenas tiene principalmente su origen en la dificultad de éstos de aceptar el uso de las lenguas vernáculas en el ámbito escolar. Es vía un sistema monolingüe, castellano, que llega la escuela a las zonas rurales, y ha marcado de manera importante la percepción de los indígenas en cuanto al uso de sus lenguas en las aulas. Para muchos de ellos éstas todavía no pertenecen a la esfera escolar. Se puede decir que son víctimas de una auto-subvalorización, un resultado de años de discriminación.

¹³López, Luis E. y Küper, Wolfgang *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, puntos 5 – 5.4

respuesta a los postulados en cuanto a los gastos, hay que tomar en consideración que al implementar una EIB se ahorran recursos ya que el porcentaje de repetición se disminuye considerablemente. Investigaciones llevadas a cabo en Guatemala han demostrado una disminución del 22% en la tasa de repetición escolar; y en Ecuador se ha visto como en un sistema escolar tradicional monolingüe la tasa de repetición para los educandos indígenas alcanza el 47% mientras en un sistema bilingüe ésta se reduce al 25%.¹⁴

En cuanto a la pregunta de por qué gastar recursos en idiomas que tradicionalmente han sido orales y no escritos, en mi opinión la respuesta es muy simple: en Guatemala se ha visto cómo niños y niñas mayas monolingües o bilingües incipientes, al ser introducidos en un sistema escolar monolingüe castellano mostraban señales de incomunicación, incompreensión, enajenación, miedo, descalificación de la propia cultura, desprecio de la identidad, resistencia psicológica, odio a la educación escolar hasta el punto de desertar etcétera¹⁵. Sabiendo esto, ¿cómo se puede defender el no apoyar un desarrollo de la escritura en las lenguas indígenas...? No veo como tal situación puede ser deseable ni aceptable para ninguna sociedad.

2.5 Conclusión parcial

Hemos visto entonces cómo el paso a una educación intercultural bilingüe desde una educación meramente bilingüe constituye un cambio en nuestra forma de mirar la educación. Significa un alejamiento del etnocentrismo que hasta ahora ha marcado el área y, dentro de un contexto latinoamericano, ha significado una apertura hacia una mayor valoración de lo indígena dentro de la sociedad. Hemos visto además la evidencia de que para la comunidad indígena discriminación cultural y lingüística supone un alto nivel de repetición escolar, que afecta de una manera muy negativa a los educandos indígenas en cuestiones de autoconcepción, miedo de expresarse

¹⁴ *Ibíd*, punto 5.9, líneas 44 – 48.

¹⁵ Zimmermann, Klaus, *Modos de interculturalidad en la educación. Reflexiones acerca del caso de Guatemala*, p. 114, líneas 30 – 34.

en castellano etc., y, que en muchos casos conduce a una subvalorización de la propia cultura. Una educación intercultural bilingüe ayuda a remediar esta situación. Otro punto que considero muy significativo es el alza en el nivel de participación por parte de la comunidad indígena. La consolidación de la democracia no puede ser sino algo positivo para los países de América Latina, un proceso importantísimo en esta era de globalización y neoliberalismo.

Último en número pero no en importancia tenemos la interculturalidad como espacio de dialogo. La base ideológica, metodológica y pedagógica de la EIB. Vivimos en un mundo cada vez más multiétnico, el *hombre universal* que previeron los antropólogos y otros científicos sociales tras la Segunda Guerra Mundial nunca apareció. La interculturalidad parece el único camino para una convivencia pacífica en una sociedad marcada cada vez más por la polarización.

3. Las reformas educativas

La década de los 90 ha sido en América Latina la década de los cambios jurídicos en cuanto a los derechos de la población autóctona. De que los movimientos étnicos han jugado un papel importante en este proceso no cabe duda ninguna, pero también la movilización de la sociedad civil en general parece haber tenido importancia. Las demandas por parte de los movimientos indígenas han sido diversas, pero es en el ámbito de la educación y la interculturalidad donde se ha obtenido los mejores resultados, por lo menos teóricamente. Como he indicado anteriormente siempre queda el problema de la realización de la educación intercultural bilingüe.

No pretendo repasar todos los avances logrados en los países de la región, ya que esto sería una tarea demasiado elaborada dentro del contexto de mi trabajo; lo que sí pretendo es poner un par de ejemplos que demuestran claramente que en efecto, el discurso de la interculturalidad ha dejado claras huellas en las reformas educativas. Sin embargo, cabe mencionar que países como México y Perú han sido precursores tanto a nivel legislativo como a nivel teórico. Examinaré de manera superficial los procesos de reforma educativa en Guatemala, Ecuador y Chile. La razón por la cual he elegido exactamente

estos tres países es que nos ayudan a formar una idea de la gran diversidad que marca el tema de la EIB.

3.1 Las reformas educativas y la interculturalidad

Los países más interesantes en respeto al tema son México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, ya que son los Estados que cuentan con un mayor porcentaje de población indígena. A nivel de estadística nacional los indígenas por lo general forman minorías, mientras a nivel regional muchas veces forman mayorías, punto importante al considerar la implementación de una EIB.

La base del desarrollo en cuanto a la interculturalidad que se ha visto en las reformas educativas, la podemos encontrar en los avances legislativos a nivel constitucional. Ha sido necesario para los estados latinoamericanos reconocer el carácter multiétnico, multicultural y multilingüístico de los países para dar paso a una educación intercultural bilingüe. Es así como hemos visto un proceso de adaptación de las constituciones para reflejar de manera más fiel la realidad del continente.

Examinamos el caso de **Ecuador**. En Ecuador las reformas educativas están fuertemente ligadas al movimiento indígena, que con la creación de la CONAIE en 1980 entra a jugar un papel importante en la política ecuatoriana, ya que logra organizar las demandas indígenas frente al Estado y hacer de éstas una cuestión nacional.

En 1983 se reconoce a nivel constitucional el uso de las lenguas indígenas en la educación, y más tarde, en 1988, se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), que poco después se convierte en DINEB, oficina encargada de la planificación de una EIB.

A principios de los años 90, con la Constitución de 1992, art. 69, el Estado se compromete a garantizar una EIB, y que el idioma usado será el predominante en las respectivas zonas. Al no ser el castellano, éste se va a mantener como lengua de relación intercultural. De las 22 provincias, 15 son

concebidas como territorio de la EIB, esto es, todas las serranas, todas las amazónicas, y dos costeñas y, por tanto, hay programas educativos en todas las lenguas, aunque no en todos los niveles. Sin embargo, hay que mencionar que son los intereses de los quichuahablantes que han marcado de manera más notable la política educativa ecuatoriana. La EIB en Ecuador se ha centrado hasta ahora en las zonas rurales mientras en un contexto urbano solamente se han visto proyectos de tipo experimental.

Más que en por ejemplo Chile, es difícil en Ecuador separar el proceso de las reformas educativas de los demás demandas indígenas, dado el poder político de la CONAIE, y el papel tan significativo que ha jugado la territorialidad. La Constitución ecuatoriana reconoce no solamente el país como pluriétnico sino también como plurinacional. En el debate sobre la interculturalidad se ha propuesto una EIB de doble vía, es decir, la interculturalidad para todos. Una utopía quizás; sin embargo lo que propone el movimiento étnico de Ecuador con el bilingüismo e interculturalidad para todos pues, hay que verlo, yo pienso, en la luz de la idea de *mestizaje* que juega un papel importante en el imaginario sobre la identidad nacional ecuatoriana. Interculturalidad para todos significaría entonces no una dispersión de la nación, sino una base nueva en que construirla.

En **Guatemala** el contexto histórico-político ha sido muy diferente. La historia del país está fuertemente marcado por más de treinta años de guerra interna, (se denomina el período entre 1954 y 1985 como contrarrevolucionario), y mientras en otros países en movimiento indígena cobró más fuerza durante los años ochenta, en Guatemala, este se vió desmatelado a través de la persecución, secuestro y asesinato de sus líderes. En 1985 se inicia la “transición democrática”, y el 31 de diciembre 1996 se firma la paz entre URNG¹⁶ y el gobierno nacional. Actualmente el país está viviendo una época de postguerra, pero decir que hay estabilidad otra vez sería anticiparse. El país cuenta con un 43% aprox. de población indígena, que en su mayoría es de descendencia maya.

¹⁶ URNG, Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca.

En cuanto a la educación, es en 1984 que se inicia formalmente la EBI¹⁷ en Guatemala, y con la introducción del Plan de Educación para Todos, 1990-1995, se ha buscado consolidar ésta. En 1996 la PRONEBI se transforma en DIGEBI, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. Existen en Guatemala diferentes programas de índole intercultural bilingüe, algunos apoyados por la UNESCO, otros por la DIGEBI, la GTZ¹⁸ etc.. La preponderancia de indígenas maya se ve muy claramente reflejado en estos programas, que muchas veces se dirige a este grupo lingüístico, étnico¹⁹.

Como lo vimos también en Ecuador, la base legal de la EIB en Guatemala se encuentra en la constitución. Con el término del período de guerra más intenso y un mayor grado de apertura democrática se ve en 1985 la iniciación del reconocimiento legal de algunos de los derechos indígenas; entre ellos el reconocimiento de la identidad cultural, el derecho a la educación sin discriminación, y el derecho a la educación bilingüe, esto se da, en zonas predominantemente bilingües, es decir, mayas. En marzo 1995 se firmó el Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas²⁰, y en 1996 el Convenio 169 de la OIT.

Interesante en cuanto al caso de Guatemala, es que se ha introducido lo que se denomina *educación para la paz*. Es dentro de este ámbito que los mayas han sugerido la educación intercultural para todos como vía de diálogo para la restauración y la reconciliación. Perspectiva que hay que observarlo en la luz del pasado sangriento del país. La interculturalidad para todos fue propuesto por la CNEM, Consejo Nacional de Educación Maya, en julio de 1995 durante el Seminario Nacional de Educación maya para la Paz; seminario apoyando el proceso de reforma educativa. Es importante mencionar sin embargo, que la base de interculturalidad, según la propuesta, sería la cultura maya. La propuesta ha sido criticado por llevar a la homogeneización cultural

¹⁷ En Guatemala se una la denominación EBI, Educación Bilingüe Intercultural y no EIB. Sin embargo, no hay diferencia.

¹⁸ GTZ, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

¹⁹ Esto se debe sobre todo a que los mayas tienen el sentido de identidad cultural muy desarrollado, y que saben usar este a nivel organizador/político.

²⁰ El Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas forma parte de los Acuerdos de Paz, que introducen la idea de una reforma educativa que incluyera la educación intercultural bilingüe.

del lado maya. Como en todos los países la EIB en Guatemala sufre de problemas de cobertura, desarrollo de material, formación de docente etc.

El caso de **Chile** se distingue bastante de los de Guatemala y Ecuador. Para empezar, Chile tiene porcentaje un relativamente bajo de población indígena. Un censo llevado a cabo a principios de los 90, muestra que alcanza un 10% aproximadamente. Los grupos dominantes son los mapuches, tradicionalmente del sur, y los aimaras del norte. El discurso de la EIB aparece en la escena política nacional con el retorno de la democracia, proceso influido por el movimiento indígena, ya que la Concertación busca apoyo y reconciliación con exactamente este sector de la sociedad chilena.

Lo interesante del caso de Chile es, que dentro de la comunidad indígena dominante en números – los mapuches – se estima que la gran mayoría (he consultado referencias que hablan del 89%) ya no tiene el mapudungun, *el habla de la tierra*, como lengua materna²¹; y por ende, implementar una EIB significa en algunas partes del país introducir el mapudungun como L2. Habría que decir entonces que en Chile se produce una reindianización.

La base legal de la EIB en Chile se encuentra no en la constitución sino en la Ley Indígena 19.253 de 1993. La ley declara:

“el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas (Art. 28), su patrimonio histórico Arts. 29 y 30. La ley considera la educación intercultural bilingüe como modalidad educativa para los niños que habitan en regiones con alta densidad indígena, previendo incluso la concesión de becas a indígenas (Art. 33).”²²

La misma ley establece la creación de CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, cuyo papel consiste en facilitar la comunicación entre los indígenas y el Estado, y supervisar la realización de las iniciativas

²¹ La pérdida de la lengua vernácula se debe sobre todo al proceso de migración hacia las ciudades. Hoy, la mayoría (el 60% aprox.) de los mapuches viven en zonas urbanas, sobre todo en los alrededores de Santiago de Chile y Concepción.

²² Moya, Ruth. *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*, p. 150, líneas 30 – 35.

decretadas por ley por éste. Es vía la CONADI que en 1996 se establece un convenio con el MINEDUC²³ lo cual significa el inicio de la institucionalización de la EIB en Chile. Se busca promover la EIB mediante tres acciones: 1. la creación de un programa de EIB, 2. la experimentación de la EIB durante tres años en diferentes regiones del país, 3. apoyo financiero a proyectos de EIB. Es en 1996 además, que el sistema educativo reconoce las lenguas y culturas indígenas chilenas como lenguas de educación en una perspectiva de mantenimiento y no solamente dentro de un contexto de transición. Con la reforma educativa se abre paso a un cambio a nivel curricular como lo hemos visto en los demás países también.

El discurso de interculturalidad ha dejado también huellas en la reforma educativa chilena. Esto lo vemos si miramos las ideas pedagógicas fundamentales de la reforma; y más claramente en el punto que se centra en:

“Contextualizar los aprendizajes a partir de la realidad y conocimientos del niño (conocimientos, valores, formas de ser, etc.) aprendidos en su entorno cultural.”²⁴

En Chile los esfuerzos de EIB se han centrado sobre todo en incluir elementos de tipo cultural en la educación, es decir, extender el conocimiento de las culturas indígenas – conocimientos, valores, formas de trabajo etc. - mientras la educación bilingüe como tal falta mucho todavía por desarrollarse por falta de continuidad en el sistema escolar²⁵. Sin embargo hay que mencionar que existe una preocupación universitaria por formar recursos humanos para la EIB.

Punto común para todos los países en cuestión tanto como para los demás países latinoamericanos, es el papel jugado por instituciones no

²³ MINEDUC, Ministerio de Educación, Chile.

²⁴ Moya, Ruth. *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*, p. 152, líneas 30-32.

²⁵ Con esto me refiero a que por ejemplo los esfuerzos realizados por la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) pierden su valor ya que al no haber continuidad de la experiencia en los subsiguientes niveles educativos, todos los esfuerzos realizados en el nivel preescolar parecen ser en vano. Por lo general los niños que han asistido a los jardines de EIB pasan a una escuela en castellano.

gubernamentales en la realización de la EIB. Esto incluye a la iglesia, no solamente la católica, ONG's nacionales e internacionales. Han tomado responsabilidad donde y cuando el Estado no lo ha hecho.

3.2 Conclusión parcial

Mirando los casos de Chile, Ecuador y Guatemala hemos visto que el contexto dentro del cual se produce la discusión sobre la interculturalidad en la educación varia bastante. Sin embargo, una cosa está clara, y es que está en juego la autodeterminación de los pueblos indígenas, y por ende el futuro de los estados latinoamericanos. El discurso de la interculturalidad pone en cuestión la base sobre la cual están contruidos no solamente los estados sino también las identidades nacionales. Afecta a la sociedad a todos los niveles. ¿Qué significa ser guatemalteco si la guatemalidad ya no es lo que era antes, qué significa ser chileno si todos los que habitan Chile ya no son chilenos? Las preguntas son muchas, y es fácil de entender el por qué la interculturalidad es un tema tan sensible.

Lo que nos indican los ejemplos de Chile, Ecuador y Guatemala son las medidas que se han tomado en algunos de los países para apoyar el desarrollo de una EIB. No cabe duda de que el concepto de la interculturalidad ha llegado a marcar las reformas educativas en Latinoamérica, y que es un proceso llevado a cabo en el nombre del entendimiento mutuo, la reconciliación y la apertura democrática. Lo que no nos indican es el grado de dificultad con que avanzan. La lingüista Tove Skutnabb-Kangas ha dicho que el tema de los derechos lingüísticos de los pueblos es un tema de moda, un tema en que la mayoría de los países aspiran tomar acción, sea por presión internacional o no, pero lo que queda por delante en muchos casos, es cumplir con estas metas, y no dejarlas sin realizar.

4. Conclusiones

Decía Catherine Walsh en el pasaje inicial que la educación es más que una esfera pedagógica; que es un espacio imposible de separar de los demás

espacios que constituyen una sociedad; y que la interculturalidad desde sus inicios ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa la identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. Y es cierto, lo hemos visto muy claramente repasando el tema. Hemos visto como afecta no solamente a los educados indígenas sino a la sociedad en su totalidad. Han habido repercusiones a nivel educativo, a nivel legislativo. Se está viviendo un cambio en la manera de pensar y valorar a los indígenas, y un fortalecimiento de la democracia de participación.

Lo que buscan los estados de América Latina es entrar en la modernidad, es decir, alcanzar un nivel de desarrollo que los pueda llevar a un mayor grado de industrialización. Esto significa lógicamente que será necesario incluir a los indígenas en el sistema educativo, haciéndoles así mejor preparados para entrar y participar en una sociedad que demanda cada vez más de sus miembros. La pregunta no es entonces, si las sociedades latinoamericanas están dispuestas a gastar los recursos necesarios, la pregunta es, si las sociedades latinoamericanas están en condición para permitir que pase lo contrario. Sería algo ingenuo postular que la educación para todos solucionaría los problemas del continente, pero sí juega un papel importante. La interculturalidad inevitablemente será, a mi parecer, parte del futuro de América Latina como un concepto clave en un proceso de reconciliación y democratización. Cuanto antes se aprenda a valorar la diversidad y considerarlo como un recurso y no un problema, cuanto antes se logrará la estabilidad en el ámbito político necesaria para llevar adelante la región e introducirla al siglo XXI.

5. Bibliografía

BARNACH-CALBÓ MARTINEZ, Ernesto
La nueva Educación Indígena en Iberoamérica
Revista Iberoamericana de Educación
Número 13 - Enero / Abril 1997
OEI – Ediciones
<http://www.campus-oei.org/revista/> Formato Pdf (10.09.2002)

BENGOA, José
La emergencia indígena en América Latina
© 2000, Fondo de Cultura Económica Chile S.A.

BRICE HEATH, Shirley
Telling Tongues: Language policy in Mexico: Colony to nation.
© 1972, Teachers College Press. Teachers College, Columbia University

FAVRE, Henri
Indigenismo
© 1998, Fondo de Cultura Económica, México
Primera Edición 1996 por Presses Universitaires de France

GARCIA CASTAÑO, F. Javier; PULIDO MOYANO, Rafael A. & MONTES DEL CASTILLO, Ángel
La educación multicultural y el concepto de cultura
Revista Iberoamericana de Educación
Número 13 - Enero / Abril 1997
OEI – Ediciones
<http://www.campus-oei.org/revista/> Formato Pdf (10.09.2002)

LOPEZ, Luis Enrique
La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana
Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental
del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001
Documento de Apoyo
UNESCO
<http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/lopez.pdf> (10.09.2002)

LOPEZ, Luis Enrique y KÜPER, Wolfgang
La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas
Revista Iberoamericana de Educación
Número 20 - Mayo / Agosto 1999
OEI – Ediciones
<http://www.campus-oei.org/revista/> Formato Html (10.09.2002)

MASCAREÑO, Aldo
La ironía de la educación en América Latina
Nueva Sociedad Número 165, Enero-Febrero 2000, páginas 109 - 120

MOSONYI, Esteban Emilio
Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas
Nueva Sociedad Número 153, Enero-Febrero 1998, páginas 82 – 92

MOYA, Ruth
Reformas educativas e interculturalidad en América Latina
Revista Iberoamericana de Educación
Número 17 - Mayo / Agosto 1998
OEI – Ediciones
<http://www.campus-oei.org/revista/> Formato Pdf (10.09.2002)

SKUTNABB-KANGAS, Tove y PHILIPSON, Robert. Editores.
Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination,
páginas 1-22, 31-48, 71-106, 271 – 303
© 1994, Walter de Gruyter & Co., D-10785 Berlin
Introducción - páginas 1-22 - por Robert Phillipson, Mart Rannut y Tove Skutnabb-Kangas.
Artículo: Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism de François Grin, páginas 31-48.
Artículo: Linguistic human rights, past and present de Tove Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson, páginas 71-106.
Artículo: Indigenous education in Latin America: policies and legal frameworks por Rainer Enrique Hamel, páginas 273-287.
Artículo: Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America por Rainer Enrique Hamel, páginas 289 -303.

WALSH, Catherine
Políticas y significados conflictivos
Nueva Sociedad Número 165, Enero-Febrero 2000, páginas 121 – 133.

ZIMMERMANN, Klaus
Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala.
Revista Iberoamericana de Educación
Número 13 Enero / Abril 1997
OEI – Ediciones
<http://www.campus-oei.org/revista/> Formato Pdf (10.11.2002)