

**EXPERIENCIAS DE EDUCACION INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LATINOAMERICA**

**PONENCIAS DEL FORO DE INTELLECTUALES INDIGENAS
DEL 49 CONGR ESO DE AMERICANISTAS REALIZADO EN
LA CIUDAD DE QUITO - ECUADOR
DEL 7 AL 11 DE JULIO DE 1997**

**EXPERIENCIAS DE EDUCACION INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LATINOAMERICA**

**PONENCIAS DEL FORO DE INTELCTUALES INDIGENAS
DEL 49 CONGR ESO DE AMERICANISTAS REALIZADO EN
LA CIUDAD DE QUITO - ECUADOR DEL 7 AL 11 DE
JULIO DE 1997**

Abya-Yala

GTZ

**EXPERIENCIAS DE EDUCACION INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LATINOAMERICA**

**Ponencias del Foro de intelectuales indígenas del 49 Congreso de
Americanistas realizado en la ciudad de Quito - Ecuador del 7 al 11 de
Julio de 1997**

1a Edición
1998

Co-edición
Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Télf: 562-633/506-247/506-251
Fax: (593 2) 506255
e-mail: editorial@abyayala.org
Quito, Ecuador

GTZ
Rumania 109 y hungria
Casilla 1703-896
Telefax: 593-2-568625
email: [ebi @ uio.telcenet.net](mailto:ebi@uio.telcenet.net)

Autoedición: Abya-Yala Editing
Quito, Ecuador

ISBN: 9978-04-406-X

Impresión Digital: Docutech

Impreso en Quito-Ecuador, 1998

INDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCION GENERAL	11
DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN Y DE LAS LENGUAS	
INDIGENAS EN BOLIVIA - <i>Adan Pari Rodriguez</i>	15
Introducción	15
Lengua Escrita e Historia	18
Lengua Escrita y Conocimiento.....	21
Lengua Escrita y Modernidad	25
Bibliografía	28
Síntesis Interpretativa de la Ponencia	29
PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE	
EN LAS ESCUELAS RURALES AIMARAS DEL	
PUNO - <i>Edgar Quispe Chamil</i>	33
El Castellano como Primera Lengua entre	
Niños Aymaras y los Valores Culturales	35
Por qué Adquirir el Castellano como Primera Lengua?	36
La Migración como factor de Debilitamiento de la Identidad Cultural	40
La Marginación en las Ciudades Urbano - Costeñas	42
Actitud de los Padres y Madres de Familia en Relación	
a la Adquisición y Dominio del Castellano en la Comunidad	45
Actitud de los/as Aymaras Emigrantes frente a la Lengua Aymara ...	46
El Castellano como Mecanismo de Ascenso Social:	
Educación y Trabajo	48
El Uso del Castellano y la Educación	49
Niveles de Instrucción y el Uso del Castellano	52
El Trabajo Asalariado y el Uso del Castellano	54
La Relación entre la Educación y el Trabajo para los	
Padres y Madres de Familia	58
Actitudes de los/as Aymaras frente a la Adquisición	
de la L1 por parte de sus Hijos	59
La Producción Lingüística a Nivel Léxico de los/as	
Niños/as que Adquieren el Castellano como Primera Lengua	61

Uso Lingüístico de los/as Niños/as en Edad Pre-escolar en Contextos Sociales Diferentes	63
Discriminación de los Niños por Uso Lingüístico Aimara/Castellano en Contexto Social Urbano	64
Socialización de los Niños/as en Edad Pre-escolar en la Práctica de Valores Culturales Urbano - Costeños y Aimaras ...	65
Algunas Apreciaciones finales	69
Bibliografía	71
Síntesis Interpretativa de la Ponencia	72
 REFORMA EDUCACIONAL Y EDUCACION INTERCULTURAL	
BILINGÜE EN CHILE, EL CASO MAPUCHE - <i>Elisa Loncon</i>	77
Introducción	77
Principales Hechos de la Reforma	79
La Reforma Educativa y la EIB en Chile	81
En Relación a las Políticas de Modernización	82
Operacionalización de la EIB Vía Reforma Educativa	83
Comentarios	87
Bibliografía	90
Síntesis Interpretativa de la Ponencia	92
 GUATEMALA: ¿MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL	
HACIA EL SIGLO XXI? - <i>Sam Colop</i>	97
Introducción	97
Guatemala: una Breve Historia Educativa	97
Retos para la Educación Bilingüe Intercultural	103
Conclusiones	111
Bibliografía	113
Síntesis Interpretativa de la Ponencia	113
 PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL	
BILINGÜE EN LA COSTA ATLANTICA - REGION	
AUTONOMA DE NICARAGUA - <i>Mirna Cunningham</i>	117
Introducción	117

Descripción de la Situación Existente	118
Perspectivas: Negociar e implementar un Modelo Propio.....	126
Objetivos del Nuevo Modelo	127
Definición del Sistema Educativo de las Regiones Autónomas	128
Modelos de Gestión	131
Metas del Sistema Descentralizado	138
Otras Actividades	140
Fuentes de Financiamiento	141
Pasos Estratégicos	142
Medidas Inmediatas	143
Objetivos Generales	143
Objetivos Específicos	144
Conclusiones	144
Bibliografía	146
Síntesis Interpretativa de la Ponencia	147
 REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA AMAZONIA BOLIVIANA AREA DE LA CIDOB - José Abiyuna	
Introducción	151
Aspectos a Considerarse como Propuesta de los Pueblos Indígenas en Relación a la EIB	155
Ante esta Situación a Manera de Reflexión Proponemos las Siguietes Estrategias	156
 COMENTARIOS Y APORTES VERTIDOS EN EL FORO DE INTELCTUALES INDIGENAS Y AFROAMERICANOS EN EL 49 CONG RESO DE AMERICANISTAS	
CONCLUSIONES FINALES	187
NOTAS.....	189

PRESENTACIÓN

Desde 1974 la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) está activa en la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe para los indígenas de América Latina, en Perú, en el Ecuador, en Guatemala y finalmente en Bolivia. En los últimos Congresos de Americanistas, representantes de la GTZ han colaborado tanto en la organización de simposios como en las publicaciones.

Hemos respondido favorablemente cuando los organizadores del 49º Congreso de Americanistas en Quito nos han solicitado colaboración con la organización y el financiamiento de una parte del “Foro de Indígenas” en torno a la temática de la “Educación Intercultural Bilingüe”.

La idea del Foro era, por primera vez en los Congresos de los Americanistas, de dar una voz a los indígenas del continente para presentar sus opiniones y entrara en un diálogo con los científicos participantes del Congreso - en su gran mayoría no - indígenas.

En este libro presentamos los resultados del Foro, las conferencias de los exponentes y los resúmenes de los comentarios y discusiones.

Agradecemos a todos que han participado en la preparación y la ejecución del evento, al Secretario General del Congreso, Dr. Segundo Moreno, a los exponentes, al Proyecto EBI y particularmente al Master Luis de la Torre, que ha organizado el Foro y la publicación de sus resultados.

Esperamos que la edición de estos resultados contribuya al intercambio de experiencias entre los representantes de los pueblos indígenas de América Latina, sobre los aspectos básicos de la educación bilingüe intercultural y el mejor entendimiento de esta a nueva de educación para los pueblos indígenas dentro de las sociedades de América Latina.

Eschborn, 17 de abril, 1998

Wolfgang Küper

Capítulo I

INTRODUCCION GENERAL

En esta oportunidad y cuando nos hallamos muy próximos a ingresar al Siglo XXI, Quito, la ciudad capital del Ecuador, fue la sede del 49º CONGRESO DE AMERICANISTAS durante las fechas del 7 al 11 de julio de 1997.

Con particular atención hemos observado que este evento de carácter internacional, presidido por el Doctor Segundo Moreno y bajo la cobertura institucional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, ha puesto un singular interés por los temas de la Educación Intercultural Bilingüe, relacionados con las poblaciones indígenas de América Latina.

Bajo estas perspectivas de participación de las poblaciones indígenas de América, se han establecido contactos de cooperación entre los organizadores del Congreso y los representantes de la GTZ en Alemania, para proceder a la realización de un Foro de Intelectuales Indígenas Latinoamericanos en torno a la temática general: “Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe, de entrada al Siglo XXI”.

Como logros fundamentales, se identifican la participación de seis exponentes internacionales de elevada calidad académica y experiencia en la educación bilingüe, la valoración de la participación de los intelectuales indígenas en estos eventos de carácter internacional en calidad de actores directos del proceso educativo con pueblos indígenas y la difusión de experiencias latinoamericanas de Educación Intercultural Bilingüe en un contexto de relación comparativa de su desarrollo.

Los países participantes a través de sus ponentes fueron: Nicaragua, Guatemala, Chile, Perú, Bolivia y Ecuador con las siguientes temáticas específicas: Desarrollo de la Escritura en y de las Lenguas Indígenas, Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en las Escuelas Rurales Aimaras del Puno, Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe Mapuche, de entrada al Siglo XXI, Guatemala: ¿Multilingüe y Multicultural hacia el Siglo XXI?, Reflexiones en torno a la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía Boliviana del Area de la CIDOB y la Descentralización del Sistema Educativo en la Costa Atlántica - Región Autónoma de Nicaragua.

Es preciso destacar la relevancia del enfoque de estas ponencias con respecto a la educación dentro de la modernidad actual, a través de sus propias reformas educativas planteadas en el contexto de cada uno de sus Estados.

De igual manera, merece también una atención privilegiada, la calidad de sus análisis y la significativa relación existente entre ellas a pesar de que cada una representa un contexto socio-histórico diferente como país latinoamericano, lo que evidencia una vez más la similitud de problemáticas que experimentan nuestras naciones.

Desde el punto de vista, si se quiere académico, político y conceptual, las experiencias varias que presentamos se constituyen en contribuciones de un enorme valor tanto intelectual como simbólico, puesto que a través de estos análisis comparativos, cada una de las experiencias tendrá a futuro la oportunidad de hacerse una ligera evaluación para optar por una rectificación de procedimientos en el terreno.

Finalmente, al dejar constancia del reconocimiento a todas las instituciones y personalidades que han hecho posible la realización de este foro, quiero anticipar que a continuación encontrarán la estructura íntegra de cada ponencia con sus síntesis y conclusiones importan-

tes; los aportes y comentarios recogidos de la discusión del foro y una ligera conclusión final.

Luis De la Torre
COMPILADOR
Quito, 4 de diciembre de 1997.

Capítulo II

DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN Y DE LENGUAS INDIGENAS

Adán Pari Rodríguez
Bolivia - La Paz

2.1. Introducción

Deseo entregarles un saludo muy cordial de parte de todos los indígenas que vivimos en el Qullasuyu, entre ellos, quechuas, aimaras, guaraníes y una veintena de pueblos del oriente chaco y amazonía. Como toda persona que vive por buscar una situación mejor, también en el Qullasuyu estamos en procesos de cambios estructurales en distintos aspectos, sean estos económicos, políticos, sociales y culturales. Uno de los cambios socioculturales trascendentales que estamos viviendo es la implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa. Mencionamos como uno de los cambios substanciales porque en el sistema educativo boliviano mediante dicha ley se generaliza la Educación Intercultural Bilingüe para todos los bolivianos. Esta modalidad educativa nació en 1990 como un proyecto experimental y, a partir de esta experiencia en 1994 mediante la promulgación de la mencionada ley se convierte en un proyecto nacional y oficial en la educación boliviana, cuyo proceso, desde entonces sigue una implementación progresiva en sus diferentes aspectos.

Precisamente en este contexto y a raíz de la Ley de Reforma Educativa nacen una infinidad de retos que requieren una atención adecuada, empezando por la capacitación de los docentes, el diseño del currículo, la elaboración de los materiales, la implementación de la infraestructura, etc., etc., que consideramos en su conjunto mejorarán la calidad educativa.

Dentro de los aspectos señalados, una de las temáticas que ocupa la mayor parte de nuestras discusiones y preocupaciones es el aspecto de la “interculturalidad”, discusión que va desde su conceptualización en el diseño, al proceso didáctico en el aula hasta su posicionamiento en práctica de la vida cotidiana. Un segundo problema de igual discusión, que a la vez deriva de la anterior, es la “apropiación de la lectura y escritura” con todo lo que este proceso significa para los pueblos indígenas, puesto que desde siempre los sistemas educativos de distintos países han tomado en cuenta este aspecto y han destinado muchos recursos a esta tarea, pero con resultados no satisfactorios, ya que nuestros índices de analfabetismo siguen siendo altos, más aún si se trata del sector rural donde alcanzan el 50%. ¿Qué es lo que está fallando?. Creímos que con la Educación Intercultural Bilingüe se iba a ir superando estos índices, pero esto aún no ha sido posible, aunque no todo depende solo de la escuela y de la enseñanza del niño o la niña en la lengua materna, pues estamos conscientes que a esto se deben sumar otros esfuerzos desde la sociedad misma, el Estado y las instituciones privadas.

En esta oportunidad solo trataremos el aspecto de la “apropiación de la escritura” tanto en su conceptualización (en contraposición con la oralidad) como en su resolución didáctica. Para ello, tocaremos en una primera parte, aspectos históricos de lo que fueron las “lenguas orales” frente a “la escritura”, llegada a nuestra Abya-Yala a través de la conquista europea y lo que esto ha implicado a su vez respecto a la escritura de las lenguas indígenas basadas en el mismo alfabeto latino. ¿Qué habrá generado este proceso de superposición? De hecho, no pue-

de ser otro que el sometimiento mediante el ejercicio del poder por parte de quienes lo dominan, también una indiferencia por parte de quienes no la sentimos nuestra o en el mejor de los casos un desarrollo para aquellos que creemos que a las puertas del siglo XXI no podemos dejar de aprovechar este recurso tecnológico, que finalmente nos conduciría a nuevos conocimientos, hacia la modernización y a la superación del actual rezago, siempre y cuando se llegue a su verdadera apropiación y dominio.

Al respecto, Walter Ong manifiesta, “la escritura representa una actividad particularmente imperialista y exclusivista que tiende a incorporar otros elementos aún sin la ayuda de las etimologías” (Ong: 1987, pág. 21), pero puntualiza también que “sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (Ong: 1987, pág. 81).

En una segunda parte tocaremos aspectos más específicos en cuanto a lo que significa la apropiación de la escritura y su relación con los conocimientos, que en algún modo podrían generar un roce o suplantación entre los conocimientos de otras culturas en relación a las nativas. Este constituye justamente uno de los aspectos que no ha sido aún desarrollado, motivo por el cual, la visión intercultural ha quedado un tanto rezagada con relación al establecimiento del “bilingüismo”. Pues, se podría argumentar que no se cuenta con políticas lingüísticas claras que permitan desarrollar las lenguas de manera que se pueda discutir cualquier temática local o internacional en lenguas nativas sin tener que recurrir necesariamente al castellano.

Finalmente, presentaremos la visión nuestra en cuanto a la apropiación de la escritura y su relación con la modernidad o lo que signi-

ficaría esta apropiación, al interior de las culturas indígenas, puesto que su reto actual es lograr un desarrollo integral tanto económico, humano y tecnológico, para lo cual nos planteamos políticas con un sentido amplio, de tal manera que favorezcan su desarrollo lingüístico, científico y tecnológico de estrada al siglo XXI.

2.2. Lengua Escrita e Historia

Mucho antes de los Incas está ya reconocida la existencia de varias lenguas y culturas en todo lo que es el territorio andino, porque hasta entonces ya se habían desarrollado muchas culturas mayores y menores y por consiguiente se sucedieron diversos “fenómenos lingüísticos”, con respecto a las lenguas, ya sea debido a factores políticos, económicos o sociales de aquellas épocas (Cerrón Palomino: 1987, págs. 49 - 72).

Es un hecho de consenso histórico, la existencia de diversas lenguas en territorio andino, pero lo que aún no sabemos a ciencia cierta es sobre la existencia de sistemas de escritura que hayan desarrollado estas culturas, situación que ha dado lugar a muchas investigaciones y que hasta ahora no existen revelaciones claras que denuncien este hecho. Discusión aparte constituye el de los quipus y otras maneras de registro o escritura. El hecho contemporáneo es que se las sigue considerando “lenguas orales”, lo cual demuestra claramente que a pesar del proceso seguido en su apropiación aún no se las cataloga como suficientes para dejar su condición prejuiciada de lenguas ágrafas.

Por otro lado, también tenemos que considerar la situación lingüística en la época de la expansión Inca, quienes, con la apropiación y oficialización de la “lengua general” del Inca generaron fenómenos lingüísticos importantes como aquello de expandirla estratégicamente por todo el Tawantinsuyu. Según crónicas de la época se menciona que el Inca mandó a hablar la “lengua general” entre todos los pueblos con-

quistados o “por lo menos los señores y sus hijos y parientes y los que han de gobernar o administrar justicia o ser prefectos de oficios y obras, y los mercaderes y contratantes”, creándose así un tipo de bilingüismo con relación a las otras lenguas; además, se conoce también de la existencia de una “lengua secreta de los Incas” que hablaban solo entre ellos y que los demás indios no entendían (Garcilaso de la Vega: 1991).

Esto nos estaría demostrando que una lengua puede desarrollarse por influencia de factores políticos, sociales, o como veremos posteriormente, educativos. A su vez, nos hace ver también que si existe una verdadera intención de desarrollar las lenguas indígenas se las puede lograr mediante la acción conjunta de personas que tienen en sus manos los instrumentos políticos, educativos y administrativos nacionales, como está ocurriendo en algunos países latinoamericanos.

A la llegada de los españoles fue en gran medida esta situación lingüística diversa uno de los factores que influyó negativamente en el nivel de relaciones entre españoles y nativos, por el hecho de no saber las lenguas de los unos y los otros. Por supuesto que esta situación de incomunicación no podía continuar así. Pues, se tomaron decisiones de “política lingüística y comunicación” en su mayoría en contra de las lenguas nativas. De ahí que las lenguas originarias de América pasaron a un plano subalterno, acentuándose su proceso de dominación iniciado con la conquista europea.

Si nos detenemos a revisar este fenómeno, veremos que resulta ser de suma importancia, ya que con la llegada de los españoles ocurriría una situación en principio de conflicto social y cultural de dominación que de alguna manera se refleja en el fenómeno lingüístico, puesto que la escritura sin pretenderlo llegaría a constituirse en un instrumento más de sometimiento y de engaño que sigue persistiendo hasta nuestros días. Es preciso recalcar que este instrumento nunca fue adop-

tado conscientemente por nuestros indígenas, sino por aquellos que hasta ahora tienen en sus manos el destino de los pueblos. Veamos cómo mediante el pasaje histórico del encuentro entre Atawallpa y Pizarro, la escritura convertida en instrumento de privilegio y dominación, generó conflicto en los pueblos de América:

“El fraile contestó que ese libro lo decía y se lo alcanzó a Attabaliba, el cual lo cogió y mirándolo por encima, riendo dijo: a mi no me dice nada este libro; y arrojado que lo hubo al suelo, el fraile lo recogió, comenzando en seguida en voz alta a gritar: venganza, venganza cristianos, que los evangelios son despreciados y arrojados al suelo matad a estos perros que desprecian la ley de Dios. Francisco Pizarro, desplegadas las banderas, dio la señal de batalla” (Benzoni, 1985).

Este hecho que con características actuales puede que se siga reproduciendo a causa de que la escritura aún no ha sido capaz de transmitir suficientes significados en las lenguas nativas, tampoco es argumento de peso para seguir justificándolo a que continúe igual.

No obstante lo anterior, con el transcurso del tiempo, lo cierto es que se empezaron a escribir sobre las lenguas indígenas; tanto gramáticas como vocabularios por vez primera (Fray Domingo de Santo Tomás, 1560 en el caso del quechua), aunque con propósitos distintos a los actuales pero marcaron un hito importante en el mantenimiento de estas lenguas para nuestros días. Toda esta época sin duda fue de gran adelanto y con la más buena intención, a pesar de ello, la escritura en y de lenguas indígenas ha llegado a un nivel de estancamiento. Hacia las décadas del cincuenta y sesenta en que se fortalece la Lingüística como ciencia y toma las lenguas indígenas como materia prima para escribir acerca de ellas, propone teorías que hasta el momento siguen en discusión.

Por cierto que todo este proceso de hecho significó un avance considerable “en materia de dialectología, descripción, reconstrucción y clasificación” (Cerrón Palomino: 1988), pero por otro lado, las constantes discusiones y dubitaciones también han significado una barrera para su expansión y han limitado su producción escrita que desde el punto de vista lingüístico y científico, estas son pertinentes, pero en ningún modo justifican su estancamiento en el desarrollo comunicacional oral y escrito. Como ejemplos mencionamos las constantes discusiones entre pentavocalistas y “trivocalistas” y los eternos “alfabetistas”, los que, al manejar suficientes criterios científicos han convertido el estudio de la lengua en un objeto arqueológico y hasta folklórico.

En los últimos tiempos, a partir de la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en muchos países han empezado a generarse nuevos problemas lingüísticos, que ponen mayor énfasis en el nivel léxico-semántico, lo cual, está más directamente relacionado con la generación de conocimientos y significados, punto de discusión de nuestro segundo acápite.

2.3. Lengua Escrita y Conocimiento.

Es bien sabido que la escritura es importante para el desarrollo de la lengua en sí misma y de sus conocimientos, lo cual, no significa que este instrumento suplante ni mucho menos limite la producción oral, puesto que, *“La escritura es una representación gráfica que intenta reproducir la lengua. Porque, tanto en la perspectiva individual como en el devenir histórico, el fenómeno oral (o sea la lengua) antecede siempre a la aparición de la escritura. Conviene, por ello, tener muy en cuenta que no deben confundirse escritura y lengua y que puede darse la segunda sin la primera, pero nunca la escritura sin la lengua”* (Escobar, Matos y Alberti: 1975, pág. 36).

De la incorporación y apropiación de la lengua escrita derivan problemas de gran significación como son la pérdida y suplantación de formas de pensar, de esquemas mentales y conocimientos, de los cuales precisamente, la lengua constituye su archivo y memoria.

Hoy en día, es de suma importancia, que los sistemas educativos de nuestros países, ya sea con un interés franco o solapado, tomen en cuenta la Educación Intercultural Bilingüe como un mecanismo eficaz a través del cual, se logre la revitalización de las lenguas y culturas en sus formas oral y escrita, y consecuentemente también en las áreas de su contenido semántico, literario y de sus conocimientos en general.

Qué significaría todo esto?, que ahora ya no son solo la lingüística las ciencias sociales o las demás áreas interactuantes, las únicas requeridas, sino también, las otras ciencias como la agronomía, la matemática y la astronomía, dentro de un enfoque de la interdisciplinariedad., ciencias que se proyectan a estudios de investigación en los diferentes campos del conocimiento humano. Pues, en épocas actuales de la globalización del conocimiento, la Educación Intercultural Bilingüe se ve abocada a esa necesidad, dado que el desarrollo de materias o áreas del conocimiento como las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales o Ciencias de la Vida, las matemáticas, etc., requieren de estudios que permitan el manejo de contenidos, conceptos o valores que están inmersos en las diferentes lenguas, culturas y grupos de edad de la población estudiantil.

De no ocurrir esto, lo que sucederá es que se esté cayendo en una simple transposición de conocimientos, conceptos, lógicas y esquemas mentales de otras culturas disfrazados o traducidos en la lengua materna del niño o niña con la consecuente pérdida de los conocimientos propios de las culturas indígenas que se han desarrollado desde siempre. En este sentido, *“Si no se fundan en el reconocimiento de las estructuras cognoscitivas de las otras culturas y les facilitan los espacios donde,*

sobre esa base, puedan construir conocimiento, los programas educativos no saldrán del etnocentrismo que los caracteriza” (Sepúlveda: 1996).

Para este caso podemos mencionar muchos ejemplos, como es el de la transposición del concepto de familia, del castellano al quechua. En muchas culturas este concepto es entendido como un espectro más amplio de relaciones y personas que tienen determinados roles y una composición más amplia que el entendido desde la conceptualización castellana, en sí, todo esto lo demuestra la misma lengua. A esta lógica se debe que no se encuentra una traducción exacta del concepto FAMILIA del castellano al quechua y viceversa, porque se está hablando en categorías o esquemas mentales diferentes que como primera consecuencia al no definir las dentro de su propio marco cultural, lo que se ha logrado es superponer o transformar en sinónimos muchos términos del quechua utilizados para denominar, en este caso “familia”, insistencia que por otro lado, está haciendo que el concepto de AYLLU de un nivel más amplio quede reducido solamente al entendido de papá, mamá e hijos.

castellano	quechua (según Holguín)
familia:	ayllu
	yawarmasi
	wawqimasi
	qhuchumasi
	aywasqakuna

Por otro lado, tenemos la clasificación de las plantas, que se la hace desde la visión castellana u occidental sin tomar en cuenta la clasificación que se hacen en las otras culturas. En la cultura quechua, en el campo medicinal, es de mucha importancia saber el tipo de planta que se use para cada enfermedad, esta selección se la puede hacer según si es hembra o macho, a si es fría o caliente de acuerdo al tipo de enfermedad que se tenga. Ejemplos como estos podemos encontrar

muchos, especialmente en los actuales textos de matemática donde se desarrollan conceptos mucho más abstractos a los que supuestamente las lenguas originarias no logran llegar y aún más en todo lo que significa la concepción de espiritualidad y trascendencia donde se han suplantado conceptos para “cooperar” con el proceso de extirpación de idolatrías. Entonces, es exactamente la misma mentalidad tradicional que se aplica, esto es que si se ha solucionado o probado que se puede escribir en lenguas originarias, la lógica contemporánea es que también se puede abstraer y generar conocimiento al estilo racionalista occidental.

Claro que esta actitud de ninguna manera supone un tipo de etnocentrismo aberrante por parte de las culturas indígenas, sino un mecanismo de defensa y reconocimiento de la diferencia en la diversidad, como un patrimonio de riqueza cultural que estaría supeditada a ser impulsada a través de la Educación Intercultural Bilingüe, la misma que *“no puede considerarse como una comunicación simple a una mera transferencia de contenidos culturales entre dos culturas que eventualmente puede estar obstaculizada por la asimetría social en la relación a ambas. La lógica de la transferencia de tecnologías, transferencias didácticas, de conocimiento son intentos de comunicación intercultural planteados desde una concepción de la interacción basada en instrucciones que se transmiten de un sistema cognoscitivo a otro y viceversa, las que cuando producen resultados insatisfactorios son definidos como `errores”* (Sepúlveda: 1996).

Estos son los nuevos retos que ahora nos plantea la Educación Intercultural Bilingüe, retos que deben incidir sobre la posterior escritura de las lenguas indígenas, pero ya no solo sobre gramáticas y léxicos, sino sobre compendios con diferentes temáticas científicas tanto de los conocimientos indígenas como de conocimientos de otras culturas para que de esta manera quede sellada la propiedad intelectual nuestra y no se estén patentando a favor de compañías extranjeras. Con esto

precisamente queremos arribar al tercer punto de esta exposición para tratar de imaginar lo que serían nuestras culturas si asumimos las posiciones de un verdadero desarrollo, pensado desde adentro.

2.4. Lengua Escrita y Modernidad

Empezaremos demarcando el objetivo principal hacia el cual nos dirigimos. En nuestros tiempos se debe hablar sobre la necesidad de desarrollar la lengua hacia su autonomía absoluta y terminar de una vez con la actitud criminal de pensar en lengua indígena y tener que escribir en castellano, proceso que ha sido permanentemente promovido desde la incorporación de la escuela tradicional en regiones de habla nativa, y que no ha hecho otra cosa que relegar o aniquilar tanto a las lenguas nativas como a sus culturas.

En esta época y de cara al próximo milenio no podemos hablar de culturas puras que estén encerradas en islotes ni aisladas del resto del mundo, épocas en las que se empiezan a hablar de nuevos paradigmas sociales y como consecuencia se están dando giros en las políticas de los estados en cuanto al desarrollo científico tecnológico y económico, de modo que:

“Las sociedades latinoamericanas por tanto se reconstruyen, se remodelan y se reciclan a partir de paradigmas totalizantes y unitarios desde el punto de vista económico e incluso de una nueva ética delineada para justificar o acceder a ese mismo mercado total”
(Moya: 1995).

Por lo tanto, la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe dentro de los sistemas educativos de nuestros países debe apuntar a promover el desarrollo de las lenguas y la cultura a la par de los adelantos científicos y tecnológicos. Si en términos económicos se habla de una economía globalizada y de libre mercado, también con res-

pecto a nuestras lenguas y culturas debemos hablar de una modernización integral, de llegar a nuevos medios de comunicación, del intercambio y la producción, ya que como comunidades indígenas tenemos mucho que ofrecer al mundo en varios aspectos como el desarrollo humano y el desarrollo sostenible para la supervivencia de la humanidad.

Guiados por este propósito, lo mejor que podríamos hacer es superar nuestras posiciones etnocentristas, de manera que en una visión de la economía solidaria y recíproca, encontremos nuevos espacios de difusión para nuestras lenguas, nuevos mercados para nuestros productos, un trato más equitativo por parte de los Estados para que disminuyan los niveles de violencia y que se den paso al nacimiento de las naciones plurinacionales con un fuerte componente ideológico en favor de la interculturalidad. No obstante, desde la óptica de la apropiación de la escritura puntualizamos:

1. Superar el fenómeno de la diglosia, lo cual significa, “acabar con aquellas tan invisibles como reales circunstancias que impiden a un hablante de lengua nativa, escolarizarse, recibir la información diaria escrita, radial o televisiva, leer cualquier tema, evacuar trámites públicos o privados, pronunciar o escuchar una conferencia sobre Tiwanaku o sobre misiles atómicos, en su lengua materna” (Aguiló: 1984).
2. Romper las posturas puristas o sectaristas que a nada conducen, ya que si analizamos el desarrollo de cualquier lengua en el mundo, llegamos a comprender que mucho de lo que existe es producto de la socialización dentro de un amplio espectro del conocimiento universal. Es decir que nada es puro como se piensa y tampoco el paso de una cultura a otra es algo tan sencillo como el aprendizaje de una lengua o elementos de una cultura. Estas últimas por ejemplo se las adquiere desde el seno de la madre y en el contexto familiar “cultural” en el que se desarrolla el individuo. De manera que

este purismo lingüístico y cultural no las encontraremos ni en las poblaciones más recónditas de los nativos hablantes, pues, siempre estarán cruzadas en cualquiera de sus niveles, por otras lenguas y culturas. En el caso del quechua boliviano por ejemplo, tenemos que las fuertes influencias del aimara, puquina se presentan cuando a primera vista saltan los fonemas glotalizados como la /q'/ de <q'apay>, <q'ala> y en el caso del quechua ecuatoriano de la misma forma están mezcladas con lenguas de culturas locales de las cuales heredaron sonidos como la "ts" de <tsala> o "z" de <zirpu> y otros tantos.

3. Partir desde el compromiso personal y poder manifestarnos en cualquier ámbito, siempre que sea posible en nuestras lenguas nativas, porque a veces lo que pasa es que inclusive los que escribimos este tipo de reflexiones, estamos dejando de enseñarles a nuestros hijos nuestra lengua materna y les estamos privando del conocimiento de nuestra identidad y de nuestra cultura.
4. Buscar los nuevos medios de difusión y comunicación en y de las lenguas indígenas como publicaciones de libros, de periódicos, propagandas, invitaciones y todo lo referente a situaciones que signifiquen relaciones interpersonales y de sociedad.
5. Escribir y difundir la riqueza literaria de nuestras lenguas indígenas.
6. En resumen, desarrollar políticas que permitan a los idiomas nativos acceder fácilmente a los nuevos lenguajes tecnológicos de la computación, el internet y al lenguaje económico y político del siglo XXI.

2.5. Bibliografía

AGUILO, Federico

- 1984 *La Escritura Quechua: Problemática y Perspectivas*, La Paz, Ed. Los Amigos del Libro.

CERRON, Palomino, Rodolfo

- 1987 *Lingüística Quechua*, Centro de Estudios Rurales, Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú.

CONTRERAS FIGUEROA, Lidia

- 1983 *La Ciencia de la Escritura*, Santiago, Ed. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

ESCOBAR, Alberto, José Matos y Giorgio Alberti

- 1975 *Perú, país bilingüe?*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

GARCILASO DE LA VEGA, Inca

- 1991 *Comentarios Reales de los Incas*, Tomo II, Lima, Ed. Fondo de Cultura Económica.

MOYA, Ruth

- 1995 *Desde el aula Bilingüe*, Cuenca, Ed. LAEB, Universidad de Cuenca.

ONG, J. Walter

- 1987 *Oralidad y Escritura, Tecnologías de la Palabra*, Fondo de Cultura Económica, Primera Edición en Español (en Inglés 1982), México.

SANTO TOMAS, Fray Domingo de

- 1992 *Gramática Quichua*, Quito, Ed. EBI-Corporación Editora Nacional.

SEPULVEDA, Gastón

1996 *Interculturalidad y Construcción del Conocimiento*, Godenzzi Juan (Comp.): *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cuzco, Centro Bartolomé de las Casas.

2.6. Síntesis Interpretativa de la Ponencia “Desarrollo de la Escritura en y de Lenguas Indígenas”

La presente ponencia está sustentada por el lingüista Adán Pari, miembro del Equipo Técnico que orienta la Reforma Educativa en la República de Bolivia. Su tema específico, “Desarrollo de la escritura en y de Lenguas Indígenas”.

Este estudio viene de un contexto de experiencias muy rico en Latinoamérica, en que, a partir de los años 90 inicia una etapa de discusiones con miras a desembocar en la Reforma Educativa Boliviana.

Concretamente, en el año 92 se realiza en la Paz una reunión internacional para sentar las bases conceptuales de lo que posteriormente se plantearía dentro de la Reforma Educativa, reunión en la cual, la gran protagonista del evento sería precisamente la educación bilingüe intercultural. Posteriormente, con el Gobierno de Sánchez Lozada y Víctor Hugo Cárdenas se llevarían a cabo una serie de acciones para estructurar y oficializar la Ley de Reforma Educativa, la misma que con el criterio de justicia y equidad, se definió como Interculturalidad para todo el Sistema Educativo Boliviano. Es preciso caracterizar que la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural en Bolivia, es relativamente reciente en comparación al Perú y Ecuador.

En este contexto y en el momento más significativo de la aplicación de la Reforma, la ponencia en mención presenta un tema de discusión de singular interés, relacionado con los desfases que pudieran estar ocurriendo con el avance de la escritura al interior de las lenguas indígenas y dentro del esquema mental que éstas lo demandan.

Dos son los temas de importancia que se tocan en este análisis, la interculturalidad, una discusión que va desde su conceptualización en el diseño, su proceso metodológico y su aplicación en la práctica; y dos es quizá el tema central y de mayor importancia en este documento y que está relacionado con el complicado proceso de apropiación de la lectura y escritura por parte de los pueblos indígenas.

El autor boliviano Adán Pari, discute fundamentalmente el carácter de oposición y prejuicios existentes en torno a los conceptos de la escritura versus oralidad y el hecho concreto de que a pesar del tiempo y los esfuerzos invertidos por los programas de educación bilingüe intercultural, las lenguas indígenas aún siguen siendo consideradas insuficientes para adoptar la categoría de lenguas escritas y en igual forma sus hablantes también han hecho muy poco por adoptar un comportamiento de la cultura escrita (por supuesto en la dimensión de lo que aquello de “cultura escrita” implica).

En el acápite relacionado con la lengua escrita e historia, nos hace notar que las lenguas nativas americanas han sufrido una doble conquista y un proceso de dominación. Primero en lo que se relaciona con los Andes, los incas impusieron una lengua que fue el Quechua, por sobre las lenguas que existían. Este proceso de drástico enfrentamiento entre la lengua propia y la impuesta generó ya un tipo de diglosia en desmedro de las lenguas no Estatales. Posteriormente, la conquista y colonia europea imponen el castellano con todos los privilegios y protecciones de la administración colonial, además de la escritura que ingresa al espacio de dominación con un criterio de estatus y elitismo. A partir de estos hechos, las lenguas indígenas pierden su proceso de crecimiento y se repliegan para conservar su oralidad y carácter simplemente comunitario o doméstico.

De otro lado el artículo, no pierde de vista la importancia que la escritura conlleva en momentos en que se vive un proceso de globali-

zación y el surgimiento de niveles de competitividad frente a la ciencia y tecnología. En esta línea el documento plantea el tema “Lengua escrita y modernidad”, para provocar la discusión sobre la dicotomía: autonomización de las lenguas indígenas o aniquilamiento. Pues está visto que un pueblo que se autocalifica como plurilingüe y multicultural y no da acceso al desarrollo autónomo y descentralizado de cada una de las culturas, no está aprovechando de manera óptima la riqueza de la diversidad.

En la óptica de las lenguas escritas y modernidad, la propuesta parece orientar su alternativa hacia la valorización de las tecnologías incluyendo la escritura, mediante la superación de posiciones etnocentristas antagónicas y la implementación de políticas adecuadas de interculturalidad, dirigidas a su vez a incentivar la creación de espacios socioculturales más equitativos y de relación social más simétrica basada en el diálogo y la negociación constante.

A continuación se puntualizan algunas aproximaciones a manera de conclusiones sobre el tema expuesto:

1. Casi todos los países que enfrentan esta realidad multicultural y lingüística, y han puesto en práctica programas de educación bilingüe, enfrentan el problema de la persistencia de la oralidad, en contextos precisamente creados para superarlo.
2. Este exagerado comportamiento de oralidad de los hablantes de lenguas y culturas indígenas y por qué no decirlo también del mestizaje latinoamericano, se remite a un conjunto complejo de factores que tiene su raíz principal en los procesos de conquista y colonización europeas.
3. La articulación de la escritura hacia el uso de tecnologías mediante el crecimiento y desarrollo de las propias lenguas indígenas, será

producto de un mayor proceso de democratización impulsado por políticas adecuadas de interculturalidad.

Deben ocurrir cambios sustanciales de actitud en las leyes y en toda la sociedad ecuatoriana con respecto al reconocimiento, valoración y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas en el contexto de un gran proceso de identidad nacional.

Siempre serán los niveles de organización socio-política de los propios interesados, apoyados por estrategias de ejecución específica, los que lograrán procesos de cambio significativos en favor de los sectores oprimidos.

Capítulo III

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS RURALES AIMARAS DEL PUNO

Edgar Quispe Chambi
Perú - Puno

En esta ponencia yo quiero comunicarles acerca de un estudio de caso realizados en el distrito aimara de Acora, Puno-Perú, en el campo antropológico-lingüístico y educativo, y que tiene que ver en gran medida con la búsqueda de alternativas de solución que expresen propuestas para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe (EIB).

El sistema educativo en referencia nos ofrece la posibilidad de hacer los cambios en el proceso educativo tradicional y oficialista que hasta estos años se ha venido desarrollando sin muchos resultados significativos. Entre esos cambios es necesario tomar muy en cuenta la estructuración integral del proceso educativo, incorporando las características y los valores socio-lingüístico culturales de los pueblos andinos. Esto implica: a) recuperar y valorar la cultura y la identidad andina como base del desarrollo integral de la persona; b) consolidar el uso de las lenguas andinas como medios de expresión, desarrollo cultural y auto afirmación; y, c) vincular la cultura andina con conocimientos de otras culturas y procesos educativos que contribuyan al desarrollo de la interculturalidad. En ese sentido, tengo que compartir con ustedes una

investigación realizada bajo la denominación “*El castellano como primera lengua entre niños/as aimaras y los valores socio-culturales: El caso del Centro Poblado Menor de Caritamaya*” (1993-95).

Con ese trabajo nos sumamos al conjunto de iniciativas que asumen el reto de contribuir a un mejor y mayor uso del aimara como primera lengua/lengua materna, buscando plantear propuestas para el aprendizaje y uso adecuado del castellano como segunda lengua dentro del pueblo Aimara. Por otro lado, queremos que los/as niños/as, con la adquisición de su primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua, tengan mejor capacidad de reflexión, piensen mejor, que conozcan y que participen activamente en las prácticas culturales; y que para ellos/as la lengua sea un instrumento para poder integrarse e interactuar dentro de su familia y su comunidad.

La presente ponencia recoge las experiencias desarrolladas en el *Centro Cultural Aymara “SARTANASA”* de Caritamaya, y el *Centro de Comunicación, capacitación y cultura, ARUNAKASA*, cuyos objetivos están orientados a desarrollar, revalorar, investigar e incentivar la autoeducación, difundir la lengua y cultura del pueblo “Aimara” y su desarrollo socio-cultural.

Partimos además de tres reflexiones aimaras ¿quiénes somos? (*khitipxtansa*), ¿hacia dónde vamos? (*kawkirusa saraapxtanxa*) y, ¿qué queremos? (*kunsa munapxtanxa*).

El estudio realizado por nosotros lo constituyeron las familias del Centro Poblado Menor de Caritamaya cuya población es de aproximadamente unas 350 familias, de los cuales (aimaras con hijos/as de L1 castellano y otros con hijos/as de L1 aimara) se toma como muestra el 2 % de familias para el estudio cualitativo, y el 10 % de familias para el estudio cuantitativo. Se utilizó como técnicas e instrumentos la revisión y análisis bibliográfico, trabajo de campo, observación participativa

te, entrevistas directas, encuestas y diálogos con la población en estudio.

3.1. El Castellano como Primera Lengua entre Niños Aimaras y los Valores Culturales

La población aimara del Centro Poblado Menor de Caritamaya, distrito de Acora, provincia y departamento de Puno, Región José Carlos Mariátegui - Puno, al igual que otras nacionalidades de la gran Región Andina del Perú (país plurilingüe y pluricultural), no solamente necesita desarrollarse en el plano económico-social, sino también en lo lingüístico-cultural.

Sin embargo, a pesar de varios esfuerzos realizados para promover el uso equitativo de las lenguas en contextos bilingües (por ejemplo aimara-castellano), aún se observa la persistencia de la opresión lingüístico-cultural entre las familias y comunidades aimaras, como sucede en Caritamaya; pero esta vez ya no es solo impulsado por la educación estatal, sino, por los mismos padres y madres de familia, quienes prefieren hablar con sus hijos/as solamente en castellano considerándola como lengua de mayor prestigio (lengua dominante) y en tanto que al aimara como lengua inferior, subordinada, (lengua dominada).

En estos últimos años, se está presentando un fenómeno en el que una buena parte de los padres y madres de familia de Caritamaya y de casi el conjunto de las comunidades aimaras, están optando porque sus hijos adquieran el castellano como primera lengua. Según el padrón comunal se sabe que el 43.07% del total de niños que están entre 3-5 años de edad adquirieron el castellano como primera lengua, y un 56.92% de niños adquirieron el aimara como primera lengua (Alcántara: 1993). Estos datos nos muestran que, en el caso de los primeros tienen al castellano como lengua materna y a la lengua nativa de sus padres, como una segunda lengua.

Esto no significa un cambio total en la identidad del pueblo aimara, por cuanto se mantienen vigentes los conocimientos desarrollados por los/as aimaras, sin embargo su paulatino incremento de uso y el “prestigio” que logra el manejo y conocimiento del castellano, pone en peligro muchos de los conocimientos que se transmiten de generación a generación a través de la lengua aimara.

En este sentido, nuestro esfuerzo se centra básicamente en el estudio de las experiencias socio-culturales que han enfrentado los padres y madres de familia y las motivaciones favorables que tienen para que sus hijos/as en edad preescolar adquieran el castellano como primera lengua.

3.2. ¿Por qué adquirir el Castellano como Primera Lengua?

¿Qué factores socio-culturales influyen directamente a los padres y madres de familia para socializar a sus hijos en la adquisición del castellano como primera lengua; y qué competencias lingüísticas desarrollan estos niños/as en la edad pre-escolar?

¿Qué valores culturales transmiten los padres y madres de familia que socializan a sus hijos/as en la adquisición del castellano como primera lengua; y cómo se fortalece los valores propios del pueblo “Aimara”?

Los padres y madres de familia, principalmente jóvenes, tienen experiencia de la migración hacia las ciudades urbano-costeñas y por ende, socializan a sus hijos/as en la adquisición del castellano como primera lengua, considerando a ésta como un vehículo fundamental para alcanzar un mayor nivel de educación y mejores oportunidades de trabajo en las ciudades. Mientras que los/as que socializan a sus hijos/as en la adquisición del aimara como lengua materna, perciben a ésta lengua como un obstáculo para transitar a otros espacios sociales.

Los factores socio-culturales urbano-costeños, como el logro de mayores niveles educativos y el acceso a mejores oportunidades de trabajo en las ciudades, son los que influyen directamente a que los padres y madres de familia, opten a que sus hijos/as adquieran el castellano como primera lengua, sin desestimar el aprendizaje de la lengua aimara; por lo que estos/as niños/as, a la edad de 5 años, ya llegan a ser bilingües con competencias lingüísticas tanto del castellano como del aimara.

Los padres y madres de familia que tienen experiencia de la migración y cuyos hijos/as adquieren el castellano primero, socializan a sus hijos/as en la práctica de valores culturales urbano-costeños y aimaras; sin que ello lleve a perder la identidad, con su cultura propia, sino más bien van aperturando mayores espacios de desenvolvimiento en contextos sociales diferentes. Sin embargo el entorno socio-cultural global, influye en el debilitamiento de los valores propios del pueblo “Aimara”.

En el transcurso de esta investigación se presentaron dos resultados centrales: El primero, se relaciona con las experiencias socio-lingüístico-culturales de los padres y madres de familia; y el segundo, se relaciona con la socialización de los/as niños/as en edad pre-escolar en L1 castellano y la práctica de valores culturales urbano-costeños y aimaras.

El análisis e interpretación de resultados giran en torno a los datos e informaciones recopiladas entre los informantes de la investigación. Para las entrevistas se tomó 6 informantes (entre padres y madres de familia) al azar; y 30 informantes para las encuestas.

Del total de informantes tomados para las entrevistas y encuestas, el 50% son padres y madres de familia cuyos hijos/as adquieren el castellano como primera lengua, a quienes por cuestiones práctico-

metodológicas, se les denominó “Padres y madres de la familia del Tipo A”; y el otro 50% representan los padres y madres de familia cuyos hijos/as adquieren el aimara como primera lengua, a quienes se les denominó “Padres y madres de la familia de Tipo B”.

En la encuesta realizada en Caritamaya (1993-1995), se pudo constatar que un 79,5% de padres de familia y/o personas que están entre 15 a 45 años de edad manifestaron haber adquirido primero el aimara, mientras que un 20,5% de padres de familia de las mismas generaciones señalaron también que la primera lengua que adquirieron fue el castellano.

El hecho de que el mayor porcentaje de la población haya adquirido el aimara como lengua materna nos muestra que ésta lengua ha sido la que predominaba siempre en la comunicación a nivel familiar y comunal. El proceso de socialización de las distintas generaciones, se ha desarrollado naturalmente a través de la lengua aimara.

Pero, ¿por qué sus padres no les habrán socializado a estos informantes, primero en la adquisición del castellano?. Al respecto, veamos lo que nos manifestó uno de nuestros entrevistados:

“Awkij taykaja näna aymarakpun pälasipxiritayna ukat näxa aymararak arsuwtxa, ukat qhiparu, iskuylana, kastillanur arsuñ yatiqaskaraktxa”. (Entrev. con Raúl A.) *“Es que mis padres hablan aimara nomás por eso he aprendido primero el aimara, y después, en la escuela, he aprendido el castellano”.*

En esta entrevista del joven padre de familia se muestra cómo hasta hace dos décadas atrás por lo menos, la lengua hablada por los padres y madres de familia era también la lengua materna de los/as hijos/as. En efecto, cuando a nuestros entrevistados/as se le preguntó sobre el ¿por qué no adquirirían primero el castellano?, una madre de familia nos dijo claramente:

“Ukax mamajax janipuni kastillanx pälasiriti, aymarakpun pälasirixa, ukatw aymarktx nayaxa” (Entrev. con Juana H.) *“Es que mí mamá nunca hablaba castellano, aimara nomás hablaba, por eso yo soy aimara”*.

Este testimonio nos lleva a preguntarnos sobre el rol de la mujer en el marco de la adquisición y desarrollo de la L1 de los/as hijos/as en edad pre-escolar. Por ello, es importante observar la opinión de la madre de familia que nos ayuda a sostener, que la mujer y madre de familia aimara es la que asume activamente la defensa idiomática en favor de la lengua aimara, cuando ésta viene siendo menospreciada frente al uso del castellano que es considerada como una lengua de prestigio y de uso oficial en el Perú.

La mujer y madre aimara desarrolla de hecho una tarea mucho más permanente, a diferencia del padre de familia, al promover activamente la adquisición de la lengua aimara en el proceso de la socialización primaria.

En el caso de Caritamaya los padres de familia, principalmente los que están entre 25 a 45 años de edad, son bilingües. Ellos/as manejan la lengua aimara, y en mayor o menor grado el castellano. Hablan aimara cuando interactúan con sus hijos/as mayores, con sus padres y madres, con sus hermanos/as, con otros/as parientes y adultos/as de la comunidad; y hablan castellano por lo general para dirigirse a sus hijos/as menores.

En el caso de los/as abuelos/as, utilizan aimara en casi el 100% de su comunicación, aunque entienden y pueden producir algunas palabras en castellano.

Los/as jóvenes, al comunicarse con sus padres y madres, abuelos/as y otros/as de la comunidad utilizan el aimara. Pero entre jóvenes prefieren comunicarse más en castellano.

3.3. La Migración como Factor de Debilitamiento de la Identidad Cultural.-

La emigración de los aimaras, principalmente de los jóvenes, no solamente ofrece posibilidades de mejorar el nivel de vida en la comunidad y junto a ello el aprendizaje del castellano, sino que lleva también a los/as aimaras a un proceso de cambio cultural que ocasiona el debilitamiento de la identidad cultural “Aimara”.

Desde hace aproximadamente cuatro décadas la migración ha ido aumentando (temporalmente en el caso de algunos y en forma definitiva en el caso de otros), hacia las ciudades de la costa (más que todo a Arequipa, Tacna, Lima, Moquegua, entre otros).

Los cambios socio-culturales, que originaron el proceso de migración, se expresan fundamentalmente en el interés del aprendizaje del castellano por parte de la población aimara. La siguiente opinión de una madre de familia, en relación al por qué los/as aimaras tienen expectativas de emigración hacia las ciudades, nos indica las razones por las cuales se produce tal fenómeno.

“Uka jayanakarux aru yatir laykuw sarañ munapxpachaxa. Kuna tarwajunakasa... janiki kunas utjasiti akanxa, kuna yapukisa ukat jayar sarapxix jilxa” (Entrev. con Juana H.) *“A las ciudades van por aprender el castellano. Es que en la comunidad no hay ni trabajo, ni chacra nada por eso migran más”*.

La migración es entonces uno de los medios que además de abrir mejores posibilidades de elevar el “nivel de vida”, el mismo que no se puede garantizar con el sólo hecho de estar encerrado en la comunidad; permite, además, resolver problemas de subsistencia como es la baja y deficiente producción agropecuaria, y cumple a la vez el papel de complementariedad de los/as aimaras tanto a nivel individual y social.

De igual forma en lo referente a la experiencia de emigración que tienen los padres y madres de familia, de 30 familias encuestadas (que constituyen el 10% del total de familias que hay en Caritamaya), podemos observar que el 99% (50% de padres del Tipo A y 49% de padres del Tipo B) nos indican que “SI” tienen experiencia de emigración hacia las ciudades de la costa principalmente; solamente una madre de familia del tipo B, que constituye el 1% del total de encuestados, nos manifestó que “NO” tiene experiencia de emigración. Podemos indicar entonces que, el proceso de migración no determina la socialización de los/as hijos/as en edad pre-escolar en castellano/aimara como primera lengua; tampoco el aprendizaje del castellano por parte de los padres y madres de familia es la determinante para que se produzca el proceso migratorio. Sin embargo, podemos afirmar que la migración sí influye, en mayor o menor grado, a que los/as miembros/as de familias, principalmente jóvenes, consideren al castellano como una lengua de mayor prestigio y al aimara lo ubiquen en un segundo plano; produciéndose de esta manera la característica de la diglosia en favor del castellano. Es decir, es el castellano (lengua dominante) la que se superpone sobre el aimara (lengua dominada). De esta manera incide esta problemática en la desigualdad que ocasiona el bilingüismo; y en este proceso se da poco valor a la lengua aimara, en cambio ocurre un fenómeno de sobrevaloración en favor del castellano.

La actitud frente al crecimiento de la situación de diglosia, se explica también según con qué frecuencia se producen las emigraciones. Las encuestas realizadas, nos muestran que del total de los encuestados el 58,6% indican que emigran “MUY POCO” hacia las ciudades, mientras que el 41,3% afirman que sí emigran, pero “DE VEZ EN CUANDO”.

Del total de los padres de familia que emigran “DE VEZ EN CUANDO”, El 17,2% son los/as que hacen el esfuerzo de socializar a sus hijos/as en castellano, y el 24,1% son los/as que socializan en aimara.

ra. Por otro lado, de todos los/as que migran “MUY POCO”, el 34,5% socializan a sus hijos/as en castellano, y el 24,1% lo hacen en aimara considerando que en la escuela van a aprender el castellano como segunda lengua.

Por lo tanto, si bien la migración influye a que los padres y madres de familia opten por la socialización de sus hijos/as en edad pre-escolar en L1 castellano. Sin embargo, este no es el único factor que contribuye directamente a que ocurra tal hecho, pero no es la determinante.

3.4. La Marginación en las Ciudades Urbano-Costeñas

Del total de los/as encuestados/as con experiencia de emigración, el 43,3% manifestaron haber afrontado dificultad de comunicación en castellano en las ciudades urbano - costeñas, y el 56,7% manifestaron lo contrario. De los/as primeros/as emigrantes, el 20,0% pertenecen a los/as que socializan a sus hijos/as primero en castellano, los/as otros/as 23,3% son los/as que socializan en aimara. En cambio, todos/as los/as emigrantes señalaron no haber tenido dificultad de comunicación en castellano, el 30,0% son los/as que socializan en castellano, y el 26,7% son los/as que socializan en aimara.

El uso del castellano para la socialización de los/as niños/as en edad pre-escolar, se relaciona con las dificultades que han afrontado los padres y madres de familia cuando han usado el castellano para comunicarse con la gente de las ciudades urbano - costeñas.

Continuando con el análisis observamos que entre los emigrantes que hablan con sus hijos/as sólo en castellano, la mayoría son varones que indican tener dificultades de comunicación en castellano en las ciudades. Por otro lado, del mismo tipo de encuestados, pero ésta vez de los/as que manifiestan no haber tenido dificultades de comunica-

ción en castellano, la mayor parte son mujeres.

Este hecho se debe a que los hombres son los que más emigran hacia la costa, mientras que las mujeres se quedan en la comunidad con sus hijos/as y tiene muy pocas oportunidades de salir hacia las ciudades. Por lo general ellas salen a la costa antes de tener esposo y casi nunca viajan solas sino acompañadas por familiares varones que ya conocen las ciudades, tal vez esa sería una de las razones por las que no hayan tenido dificultades de comunicarse en castellano a diferencia de los varones.

Entre los padres y madres de familia que socializan a sus hijos/as en castellano, los varones (por el hecho de que afrontaron dificultades de comunicación en castellano), son los que directamente influyen a que los/as niños/as adquieran el castellano como primera lengua.

Los varones aimaras prefieren hablar, con sus hijos/as que están en edad pre-escolar, y en el proceso de socialización a nivel familiar y comunidad, sólo en castellano.

Actualmente, el fenómeno de discriminación de los/as andinos/as por parte de los/as occidentales ha disminuido favorablemente. La población de origen andina ha ganado mayores experiencias socio-culturales para desenvolverse en contextos sociales diferentes, el mismo que se expresa a través del crecimiento y desarrollo del bilingüismo tanto en el medio rural como en el medio urbano pero en favor del castellano.

Los padres y madres de familia relacionan el fenómeno de la discriminación de los/as aimaras en las ciudades con el menor dominio del castellano. Se dice que los/as aimaras por hablar aimara y por tener a ésta lengua como lengua materna tienen poco dominio del castellano y hablan mal el castellano, a consecuencia de ello es que los/as ai-

maras son discriminados, oprimidos y despreciados por los considerados “mistis”.

Una madre de familia entrevistada en relación al por qué los mistis discriminan a los aimaras, dice:

“Uka, jupanakax wali yatinalla, kastillanu yatisina. Ukat aymarakiraki jiwasanakan ukatall jisk’achixa”. (Entrev. con Martina I.).
“Eso, porque ellos saben bien hablar el castellano. Y como de nosotros saben aimara nomás por eso discriminan”.

Los/as aimaras consideran que el mal manejo del castellano constituye uno de los elementos por las cuales son discriminados por los “mistis”, como opina el padre de familia:

“Ukaxa, kuna tuqinakatsa nayraqatankapxi, pampanxa awisax simanana ukhamjamakill maysk’it t’axsas t’axst’asiñjam yapumpi uywampixa, janill timpux utjaskarakiti, ukat markanx kastillanjamjam jila parti parlapxi. Ukat ukhamxarus lusanipxaraki jall ukanakata; kuna tiliwisuna, radio taypinakatsa jupanakax jilpach palawrxaxa yatiqapxi”. (Entrev. con Remundo V.). *“Eso, porque ellos están más avanzados en todo, en el campo nos lavamos a la semana una vez por estar con la chacra y ganado, no hay tiempo, y en la ciudad más hablan el castellano. Además como tienen luz eléctrica tienen televisión y radio y entonces aprenden fácil el castellano”.*

Estas razones influyen a que los padres y madres de familia opten por socializar a sus hijos/as en edad pre-escolar en la adquisición del castellano como lengua materna. Ellos/as prefieren el castellano por encima del aimara, para evitar que los/as aimaras sigan siendo objetos de discriminación en las ciudades. Es decir, se dejan dominar en alguna medida como si para buscar la tolerancia entre aimaras y “mistis” solo fuera importante hablar castellano, sin preocuparse que de esa for-

ma se está atentando contra el mantenimiento y desarrollo de la lengua aimara.

Es probable que los/as aimaras migrantes, en estos últimos años, principalmente jóvenes, muestren una actitud negativa frente a su lengua aimara y se desprecien a sí mismos. Ellos/as, al estar en las ciudades, tienen vergüenza de hablar en aimara y se esfuerzan por hablar en castellano; tienden a cambiar sus prácticas culturales propias y asimilan las formas de vida y valores culturales que se practican en las ciudades urbano-costeñas; tienen vergüenza que los mistis les digan “cholo/a”.

Para los emigrantes el menor dominio del castellano por parte de los/as aimaras se relaciona con la discriminación de éstos en las ciudades, por lo que consideran aceptable que los/as niños/as en edad preescolar adquieran el castellano como primera lengua.

Estos resultados nos muestran que la población se inclina a señalar la “superioridad del castellano” frente a la lengua aimara, por lo que a los niños solo se debe hablar en castellano. De esta manera se confirma la actitud diglósica de los bilingües de Caritamaya en el decrecimiento de la lengua y cultura aimara.

3.5. Actitud de los Padres y Madres de Familia en Relación a la Adquisición y Dominio del Castellano en la Comunidad

Cuando hablamos del dominio del castellano, no nos referimos al dominio del castellano estándar en todo sus niveles sino únicamente a las competencias que tiene la población en relación a las facilidades de expresión y comprensión del castellano. La mayoría de ellos/as, en mayor o menor grado, se expresan en castellano poco fluido y muestran dificultades de comprender términos de esa lengua.

Del total de los/as encuestados/as, el 53% indican estar “DE ACUERDO” con que en la familia y comunidad, para tener mayores facilidades de expresión y comprensión del castellano, éste se debe adquirir como primera lengua, mientras que el 43% señalan lo contrario, y sólo una madre de familia se mantiene indecisa frente a las dos actitudes.

El proceso de socialización de los/as niños/as en edad pre-escolar, a través del uso del castellano, está relacionada con la actitud de los padres y madres de familia que consideran que para dominar el castellano es necesario que éste se adquiera como primera lengua. En cambio, el proceso de socialización de los/as niños/as en edad pre-escolar, a través del uso del aimara, está relacionada con la actitud de los padres y madres de familia que consideran que para dominar el castellano no necesariamente esta lengua se tiene que adquirir primero.

3.6. Actitud de los/as Aimaras Emigrantes frente a la Lengua Aimara

En Caritamaya es muy evidente observar que algunos padres y madres de familia emigrantes, junto a jóvenes, al retornar de las ciudades urbano-costeñas imitan la práctica de los valores culturales pertenecientes a las sociedades urbanas-alienantes.

En lo lingüístico, estos/as emigrantes prefieren hablar más en castellano y muestran una actitud de desestima frente a la lengua. En la entrevista que realizamos en relación al cómo es el comportamiento de los emigrantes, una madre de familia nos dice:

“Akanxa wali aruni, wali kastillanuwa, wali kastillanu aruni sar-naqapxixa”. (Entrev. con Juana H.). *“Sabén hablar castellano, se tratan como buenos castellano hablantes, hablan en castellano no más”*.

En ese sentido, es muy notorio constatar que dichas actitudes atentan al mantenimiento de la lengua aimara y podemos incluso señalar, hipotéticamente, que a la larga si esas actitudes persisten, la lengua aimara estaría corriendo el riesgo de su desaparición y por ende también la cultura e identidad “Aimara” que por más de un cinco siglos ha resistido el proceso de dominación promovida por la sociedad occidental.

Las actitudes negativas que tienen los/as emigrantes en Caritamaya, ocasionan destrucción de los sistemas de valores culturales que han sido construidos por distintas generaciones aimaras. En este contexto, hoy en día, a pesar de que ya no se ve la presencia de invasores que intentan acabar con la lengua y cultura aimara, se diría que son los mismos aimaras quienes de una u otra forma hablan menos la lengua y contribuyen menos a la reafirmación de la cultura “Aimara”.

Otro de los comportamientos que caracterizan a los/as emigrantes, es que éstos se sobrevaloran de ser superiores frente a los/as que viven en la comunidad permanentemente, o por lo menos aparentan tener mayor y mejor manejo del castellano. Sin embargo, en la práctica, el castellano que hablan los/as emigrantes no lleva mucha ventaja en relación al castellano hablado por los campesinos.

Al respecto tenemos la entrevista de uno de los padres de familia que, a pesar de tener experiencia de emigración, manifiesta lo siguiente:

“Aymaranaka khäsar sarasn purt’anipxi wali wapuwa, wals jiwasat sipan yatxaspa ukhamjama... ukat iwalakrak pälasisipki, kuna arunaksa pantjasisipki, jani kuna yatiqatapas utjkarakiti... aymar arsuñx phinq’asxapxi, jani munxapxiti, kastillans wali yatxaspa ukhama, mistin wawanakapaxaspasa ukhama” (Entrev. con Raúl A.) *“Los aimaras regresan de las ciudades (costa) bien guapo, co-*

mo si sabrían más que nosotros... pero hablan (castellano) igual que nosotros nomás, se equivocan también, se nota que no han aprendido nada... tienen vergüenza de hablar en aimara, no quieren hablar, como si ya sabrían hablar bien el castellano, llegan como si serían hijos de mistis”.

Esto significa que en el marco de la tolerancia y convivencia de dos culturas distintas, nadie puede rechazar lo ajeno, en este caso de prohibirles hablar el castellano, a cambio de imponer lo propio sino más bien se trata de respetar y aceptar lo extraño sin que ello signifique perder por completo lo propio.

Bajo esta concepción, entre los padres y madres de familia y jóvenes en general, se acepta el uso del castellano pero a nivel particular-individual, es decir, los/as que gustan pueden hablar en dicha lengua libremente. Y cuando estas actitudes pretenden imponerse a nivel colectivo (por ejemplo en asambleas comunales, en trabajos colectivos a nivel comunal, etc.) más bien es rechazado, con lo que se demuestra que el desarrollo del bilingüismo se produce independientemente.

3.7. El Castellano como Mecanismo de Ascenso Social: Educación y Trabajo

El castellano constituye un vehículo a través del cual los/as aimaras pueden alcanzar mayores niveles educativos y mejores oportunidades de trabajo en las ciudades. El castellano como mecanismo de ascenso social se relaciona con la socialización de los/as niños/as en la adquisición del castellano como primera lengua por parte de los padres de familia con experiencia de migración.

Se ha constatado que los padres y madres de familia hablan solamente en castellano a sus hijos/as en edad pre-escolar, bajo la consideración de que el castellano es importante para que los/as niños/as

tengan facilidades para alcanzar mayores niveles educativos, así como acceder a mejores oportunidades de trabajo en las ciudades urbano-costeñas y puedan a la vez desenvolverse mejor en contextos sociales nuevos y diferentes.

El impacto del castellano, se debe a que el sistema educativo peruano se desarrolla fundamentalmente a través del uso de ésta lengua y no se toma en cuenta el aimara, ni otras lenguas nativas existentes y en plena vigencia.

En cuanto al trabajo, el castellano es importante para desarrollar actividades de carácter intelectual y en oficinas. Aunque entre las opiniones de las mayorías, una persona no debe escatimar esfuerzos para cumplir con uno u otro trabajo, ya que los/as aimaras se caracterizan por lo general por ser trabajadores, no importa el tipo de actividad sino el hacer algo sin perder tiempo; se dice que “cuando uno no hace nada da sueño y hambre”, por eso los /as aimaras siempre trabajan para no padecer de hambre.

3.8. El Uso del Castellano y la Educación

La educación para los padres y madres de familia por lo general, está en relación al dominio del castellano. Todos son conscientes que en la comunidad se valora y se espera que los hijos/as salgan profesionales o tengan mayores niveles de escolaridad.

Generalmente se dice que los/as hijos/as deben superar a sus padres, es decir, tienen que alcanzar niveles educativos superiores a la de sus padres.

Existe un consenso de opiniones en el sentido que para llegar a tener mayores niveles de instrucción es necesario tener en consideración dos aspectos: la primera, una mejor condición económica; y la se-

gunda, manejar bien el castellano.

En la encuesta sobre sí el castellano es lo fundamental para alcanzar mayores niveles educativos y/o para llegar a ser profesional con formación académica, de los 30 informantes, el 40% indican que el castellano “SI” es fundamental (de los cuales el 30% de encuestados son los que socializan a sus hijos/as en la adquisición del castellano como primera lengua y el 10% son los que socializan en aimara). En cambio, el 60% de los/as encuestados/as señalan que el castellano “NO” es fundamental para lograr mayores niveles de instrucción (de los cuales el 40% pertenecen a los/as que socializan a sus hijos/as en aimara, y los otros 20% son aquellos que socializan en castellano).

La mayoría de los informantes que relacionan el castellano con la mejor posibilidad para lograr niveles superiores de instrucción y formación académica profesional, son los/as que socializan a sus hijos/as en castellano, lo que significa que ellos/as preparan a sus hijos/as en edad pre-escolar para que en la escuela no tengan dificultades de aprendizaje de conocimientos que se imparten a través del castellano.

Los padres y madres de familia buscan alcanzar, a través de la escuela, que sus hijos/as dispongan de herramientas que permitan solucionar las dificultades que tengan que enfrentar como producto de agentes externos.

Y en lo que respecta a los informantes que no están de acuerdo con que el castellano es fundamental para tener mayores niveles de formación académica educativa, en su mayoría son los padres que socializan a sus hijos en aimara.

A continuación tenemos la opinión de un padre de familia quien, cuando le entrevistamos sobre cuáles son las condiciones por las cuales socializan a los niños en la adquisición de castellano como pri-

mera lengua, nos indica lo siguiente:

“... purphisuranakas iskuylanx kastillanraki parlapxi ukat phasilcha intintispax sasinpi” (Entrev. con Remundo V.) *“Como en la escuela los profesores hablan en castellano y pienso que tal vez pueden entender fácil”.*

Pero, los/as niños/as no quieren seguir estudiando apenas terminan el nivel primario, porque no entienden bien el castellano, entonces prefieren migrar a la costa en donde tienen que afrontar aún más problemas. En efecto, una madre de familia entrevistada nos dice:

“Janirsa wayusiñ munapkiti, sarawxapxi... Ukat marka tuqinxach’amalla tukupxixa, aruniki ukax walilla saykatasixa, aymaräki ukarux janikipunilla” (Entrev. con Martina I.). *“No quieren dedicarse, se van nomás... y en la ciudad sufren mucho, en cambio los que hablan castellano se defienden, el aimara no es así”.*

Este testimonio nos expresa claramente que entre aimaras es preferible que los/as hijos/as sepan más idiomas, especialmente el castellano, para así comunicarse y defenderse mejor ante los problemas que se presenten cuando tengan que emigrar hacia las ciudades urbano-costeñas.

La relación del castellano como medio fundamental para lograr mayores grados de instrucción de los/as aimaras, es posible también explicar identificando el nivel o grado de escolaridad de los padres y madres de familia, tanto de los que socializan a sus hijos/as en castellano como de los/as que socializan en aimara; por cuanto es muy probable que el uso del castellano / aimara como L1, en el proceso de socialización de los/as niños/as en edad pre-escolar, tenga que ver con el nivel de escolaridad de los padres de familia.

3.9. Niveles de Instrucción y el Uso del Castellano

Hemos observado que hay una tendencia mayor en que los/as informantes que poseen grado de instrucción primaria y secundaria, entre los/as que socializan a sus hijos/as en castellano y los/as que hacen en aimara. Así tenemos, que el 46,7% de informantes tienen grado de instrucción primaria, de este porcentaje el 3,3% tiene primaria incompleta (todos ellos socializan a sus hijos primero en aimara); el 43,4% tienen primaria completa (de los cuales el 16,7% son padres que socializan a sus hijos en castellano primero y el 26,7% son los que tienen hijos con L1 aimara).

Los que tienen educación secundaria son 46,6%, cifra del cual el 16,6% tienen secundaria incompleta (de los cuales el 13,3% son los que socializan a sus hijos en castellano y el 3,3% los que socializan en aimara); el 30,0% tienen secundaria completa (de ellos el 20,0% son los que socializan a sus hijos en castellano y el 10,0% son aquellos que los socializan en aimara).

Finalmente, los que tienen superior incompleta y completa suman solamente el 6,6%, dividiéndose en partes iguales entre ambos niveles y todos ellos pertenecen al tipo de padres de familia que socializan a sus hijos que están en edad pre-escolar en aimara.

Continuando con el análisis de los datos acerca del grado de instrucción alcanzado por ambos tipos de padres de familia, se constata que en relación a los padres de familia que socializan a sus hijos primero en castellano en su mayoría tienen grado de instrucción secundaria (23,3% suman entre los que tienen secundaria incompleta y completa). En cambio, los padres que socializan a sus hijos en aimara, la mayor frecuencia se encuentra entre los que tienen primaria incompleta y completa respectivamente, los dos sumados hacen el 30,0% de un total de 30 encuestados.

¿En qué forma entonces podría el nivel de escolaridad estar afectando más directamente a la socialización de los/as niños/as en castellano?. El mayor porcentaje de los padres de familia que socializan a sus hijos en la adquisición del castellano como primera lengua, están entre los que alcanzaron a superar el nivel educativo primario e incluso la mayoría de ellos concluyeron la secundaria completa y ninguno pudo continuar los estudios superiores. Estos padres de familia, por sus experiencias propias, son los que persisten más en señalar que el castellano es fundamental para alcanzar niveles educativos superiores y por ello prefieren hablar con sus hijos/as de edad pre-escolar, solamente en castellano.

En cambio, los padres que socializan a sus hijos en aimara, a pesar de que en su mayoría se quedaron en nivel educativo primario, descalifican que el castellano sea lo fundamental para continuar los estudios superiores.

En realidad para estos padres de familia, el alcanzar mayor nivel educativo se basa únicamente en lo económico más no en el dominio del castellano; y más bien señalan que la disponibilidad de medios económicos es uno de los factores que permite que los/as aimaras puedan continuar estudiando en centros superiores para egresar como profesionales, lo que, no significa dejar de socializar a los niños en aimara.

Sobre la necesidad de medios económicos para estudiar, tenemos la siguiente entrevista:

“Awisapa aymaranakaru pampan utjasirinakaru qullqi phaltchitu ukatak jani sarañjamakiti isturyurusa, yaqhapanaka jani awkin taykaniwxapxi ukat janipuni, kunampiraki sarxapxani”. (Entrev. con Raúl A.). *“A veces para los aimaras que vivimos en el campo no hay plata para seguir estudios superiores, incluso algunos no tienen ni padre y madre y con qué van a poder”.*

3.10. El Trabajo Asalariado y el Uso del Castellano

El trabajo para una parte de padres de familia de Caritamaya, particularmente para aquellos que prefieren hablar solamente en castellano con sus hijos que están en edad pre-escolar, también tiene que ver con el dominio del castellano por cuanto ésta lengua constituye un mecanismo de ascenso social para los/as aimaras. Ellos, cuando hablan del trabajo, no se refieren al trabajo que se desarrolla en el campo agrícola-ganadero dentro de la misma comunidad, se refieren más bien al trabajo asalariado dentro de las instituciones de Estado o en instituciones privadas o a nivel profesional dentro de las oficinas, principalmente en las ciudades urbano-costeñas.

Los que piensan de ésta manera, son aquellos padres que no encuentran seguridad de supervivencia y permanencia dentro de la misma comunidad. Ellos consideran que la comunidad ya no presta garantía para poder subsistir, ya que el nivel de producción agrícola-ganadera, de la que dependen las familias, en estos últimos años por influencia de factores climatológicos (la falta de lluvias y la presencia de heladas) ha bajado significativamente, lo que cada vez más complica la situación de pobreza en la que se encuentran los/as aimaras.

Para estos padres de familia, mantenerse en el campo es volverse más pobres, por lo que prefieren migrar hacia la ciudad urbano-costeña con la expectativa de que allí solucionarán los problemas existentes en la comunidad campesina; es decir, para ellos en la ciudad es posible conseguir mejores condiciones de vida.

De los datos que recopilamos tenemos que de los 30 informantes un total de 56,6% de padres de familia tienen como ocupación principal la agricultura, de ellos el 23,3% son los que socializan a sus hijos en castellano y el 33,3% los que socializan en aimara; el 23,3% (13,3% que socializan a sus hijos en castellano y 10,0% que socializan en aimara

ra) se dedican a la artesanía; solamente el 6,7% se ocupan más en el comercio y son los que socializan a sus hijos en castellano; y la misma cifra porcentual y el mismo tipo de padres se dedican a la herrería; por último, coincidentemente, también el 6,7% de padres indican ocuparse en otras actividades (albañilería y atención en registro civil) y pertenecen a los padres que socializan a sus hijos en aimara.

De este porcentaje tenemos que entre los padres de familia que socializan en castellano a sus hijos, de los 15 encuestados, la mayoría (8) ya no tienen como ocupación principal la agricultura. Ellos se dedican a realizar nuevas actividades dentro de la comunidad. Por lo tanto, éstos padres tienen la expectativa de que sus hijos no sean tampoco agricultores sino trabajadores asalariados en las ciudades, para lo cual es necesario el dominio del castellano. Para ellos el hecho de que los hijos tengan que seguir adquiriendo el aimara como lengua materna, lleva a que estos niños sigan siendo agricultores encerrados en la misma comunidad y por consiguiente siempre serán pobres y tal vez más pobres que sus padres; cosa que nadie espera, porque los padres aspiran a que sus hijos sean superiores a ellos.

Razones por las cuales, lógicamente estos padres optan porque el castellano sea la primera lengua de sus hijos. Aquí tenemos una entrevista de una madre de familia que piensa en ese sentido:

“Kastillanu pälinakarux uka mistinaka uñt’apxchis k’atakjamakipuraw rikumintasiwxisa jiwaw paysanux janjamakipuni yäqataksnati” (Entrev. con Rosa S.) *“A los que hablan castellano parece que los mistis conocen porque recomiendan rápido al trabajo, a nuestros paisanos no toman en cuenta.”*

En cuanto a los padres que socializan a sus hijos en aimara, de los 15 encuestados el mayor número (10) tienen como ocupación principal la agricultura, pero a la vez una parte (3) se dedican a la artesanía

y son las mujeres que se ocupan en esta actividad.

Estos resultados significa, que los padres y madres de familia consideran que enseñar el aimara como L1 a sus hijos no supone que estos niños cuando sean grandes tengan limitaciones para acceder a mejores oportunidades de trabajo en las ciudades sólo por hecho de no dominar el castellano, asumen que tendrán iguales oportunidades aquellos que adquirieron el castellano como L1.

Al respecto tenemos la entrevista de uno de los padres de familia que sus hijos tienen al aimara como L1.

“Janiw wakiskaspati porque khäsanakaru sarasinsa jupanakampi chikaw thawajisipkaraktxa, iwalakwa näsa amparampi jupas amparampi, iwal thanthakiw aywnaqasipkarakta markapanxa”. (Entrev. con Agustín Q.). *“No es necesario porque cuando vamos a las ciudades estamos trabajando juntos con ellos, estamos viviendo igual nomás con ropa vieja”.*

El entrevistado nos aclara que cuando salen a trabajar hacia la costa o a las ciudades urbanas, el hecho de que uno haya adquirido el castellano/aimara como primera lengua en la comunidad de origen no determina el acceso a mejores oportunidades sino la capacidad y cualidad que uno tiene para cumplir con una determinada tarea de manera eficiente. En efecto tenemos el siguiente testimonio de uno de nuestros entrevistados:

“Aymaranakatakix marka tuqin trabajo thaqañax ch’amaxa jani awisapa kuns yatktanti jäll ukat ch’amaxa, kuna trabajo yattan ukax trabajt’aniwtan kuna construccionanakansa... janipuni oficinakansa” (Entrev. con Raúl A.). *“Para los aimaras es difícil buscar trabajo en las ciudades porque no sabemos ningún oficio/ocupación, trabajamos si sabemos algo, como en construcciones... pero*

nunca en oficinas”.

En consecuencia, los/as aimaras que consideran que el castellano permite acceder a mejores oportunidades de trabajo en las ciudades, al emigrar hacia la costa siguen siendo igual que cualquier otro emigrante. La migración no siempre apertura mejores oportunidades de trabajo, porque los que emigran no logran cambios cualitativos en su condición de pobreza.

Frente a ese hecho es que los/as aimaras de Caritamaya, que no consideran el castellano como un medio fundamental para conseguir mejores oportunidades de trabajo en la costa, consideran a la migración como una actividad complementaria a la producción agrícola ganadera que es lo principal en la comunidad. Para ellos la migración es un proceso para aprovechar mejor la disponibilidad de tiempo que hay después de cada campaña o ciclo agrícola.

En la encuesta que realizamos encontramos que el 70,0% de un total de 15 encuestados opinan que el castellano “SI” es fundamental para acceder a mejores oportunidades de trabajo en las ciudades. Y el 30% de informantes indican lo contrario. De los que afirman positivamente, la mayoría son los que socializan a sus hijos/as en castellano y un menor porcentaje son los que socializan a sus hijos en aimara.

3.11. La Relación entre la Educación y el Trabajo para los Padres y Madres de Familia

En Caritamaya, existen dos posiciones acerca de la relación existente entre la educación y el trabajo. La primera, es la que manejan los padres de familia que socializan a sus hijos en castellano, sosteniendo que tanto la educación como el trabajo son dos fines sociales que se relacionan estrechamente, dependiendo ambos del nivel de dominio del castellano.

La segunda, es la actitud asumida por los padres de familia que socializan a sus hijos en aimara, los cuales defienden que la educación tiene relación con el trabajo, pero, ambos propósitos sociales no necesariamente dependen del mayor o menor dominio del castellano.

Para los que sostienen la primera posición, la educación (informal y formal) principalmente debe orientarse al aprendizaje y dominio del castellano para que, a través de este medio de comunicación, los/as aimaras puedan alcanzar mayores grados de instrucción académica-profesional con perspectivas a trabajar en las ciudades urbano-costeñas.

Y para los que defienden la segunda posición, la educación informal y formal deben orientarse a la adquisición y desarrollo de la lengua materna (aimara) como para el aprendizaje y desarrollo del castellano como segunda lengua (educación bilingüe), a fin de que los/as aimaras tengan una formación para desarrollar trabajos tanto en la comunidad y en la ciudad pero de manera eficiente.

Lo que aquí queremos señalar es, que una buena parte de los padres de familia se sienten arrepentidos de haber adquirido el aimara como primera lengua señalando que a consecuencia de ello no lograron

estudiar más y por consiguiente no pueden trabajar en las ciudades. Al respecto tenemos el siguiente testimonio de un padre de familia:

“... awisa amtasiñjamalla, ukham maysk’a isturyasäna ukatxa kunjarus kumuraschisänaxalla sañjamalla” (Entrev. con Remundo V.) *“... a veces me arrepiento, porque si estudiaríamos nos hubiésemos comodado (trabajado) en algo”*.

Para el entrevistado, como para muchos padres de familia, la limitación para no conseguir mejores oportunidades de trabajo en las ciudades encuentra en el hecho de no haber estudiado.

3.12. Actitudes de los/as Aimaras frente a la Adquisición de la L1 por parte de sus Hijos

En estos últimos años en Caritamaya, se vienen produciendo dos casos relacionados al desarrollo del bilingüismo. El primero, es donde la mayoría de los padres de familia socializan a sus hijos en la adquisición del aimara como primera lengua (L1). Este caso es lo normal que se produce a nivel de las comunidades aimaras. El segundo caso, motivo de nuestra investigación, es el que se viene presentando de manera más persistente en estos últimos años, donde una buena parte de los padres de familia socializan a sus hijos en la adquisición del castellano como primera lengua.

Los niños que adquirieron el aimara como L1, a la edad de 5-6 años, al igual que sus padres, ya aprenden el castellano como segunda lengua (L2), y los niños que adquirieron el castellano como L1, a los 5-6 años de edad, aprenden el aimara como L2. Es decir, en éste último caso, lo que ocurre es que L2 de los padres de familia pasa a ser L1 de los hijos de estos padres, y la L1 de los padres de familia pasa a ser L2 de los niños. Constatando que todos los niños en edad pre-escolar, tanto los que adquirieron L1 castellano como los que adquirieron L1 ai-

mara, antes de ingresar a la escuela y como producto de la socialización a nivel familiar y comunal ya llegan a tener competencias lingüísticas.

Los resultados nos indican que posiblemente la estrategia de socialización de los/as niños/as en castellano, signifique solamente como un simple fenómeno de alienación producto del contacto con la lengua y cultura occidental-dominante, que lleva a los/as aimaras al desprestigio de su propia lengua materna y las propias manifestaciones socio-culturales.

En resumen, una parte de los padres de familia con experiencia de migración hacia las ciudades urbano-costeñas, asumen la actitud de socializar a sus hijos que están en edad pre-escolar solamente en castellano, sin que eso signifique mostrar una actitud negativa a que sus hijos no deben aprender y hablar en aimara. Es decir, el hecho de que los niños adquieran el castellano como L1 dentro del hogar no quiere decir que en otros espacios (comunidad) esté prohibido aprender el aimara. Por lo tanto, estos niños se socializan con sus padres en castellano y en aimara con otros miembros de la familia y comunidad.

Los niños de L1 castellano, con sus padres, se esfuerzan por hablar en castellano y cambian de código (de castellano a aimara) para interactuar con otros niños y cuando otros adultos les hablan en aimara. Esto nos motivó a investigar la opinión que tienen estos padres de familia en relación al desarrollo del bilingüismo entre los niños de edad pre-escolar cuando están en el proceso de socialización a nivel familiar y comunal.

Los resultados de la encuesta nos mostró, que de los 30 padres de familia el 30,0% (23,3% que tienen hijos con L1 CAST y 6,7% con hijos de L1 AIM) manifiesto que, dentro de la familia y la comunidad, los niños antes de entrar a la escuela deben hablar únicamente el castellano; el 23,3% (20,0% de padre con hijos de L1 AIM y 3,3% con hijos de

L1 CAST) señalan que los niños deben hablar únicamente aimara; y el 46,6% de los encuestados indico que los niños en edad pre-escolar desde el proceso de socialización a nivel familiar y comunal ya deben adquirir competencias lingüísticas de ambas lenguas (aimara - castellano). En consecuencia podemos sostener que el hecho de que la mayoría de los padres tengan una actitud en que los niños desde la familia y comunidad y en edad pre-escolar deben ser bilingües, significa que los niños tienen que ser bilingües de cuna o bilingües simultáneos. Esto es, los niños deben adquirir y hablar paralelamente el aimara y el castellano, y no solamente una lengua.

Pero, a pesar de que la mayoría de los/as aimaras prefieren que sus hijos/as aprendan y dominen ambas lenguas, incluso algunos mencionaron el quechua, lo cierto es que en la práctica se está permitiendo el debilitamiento de la vigencia de la lengua aimara en el proceso de socialización primaria.

3.13. La Producción Lingüística a Nivel Léxico de los/as Niños/as que Adquieren el Castellano como Primera Lengua

Hemos verificado que los niños que se socializan en castellano, dentro de la familia y comunidad, a pesar de tener en mayor o menor grado las competencias lingüísticas del castellano/aimara muestran dificultades en la producción lingüística del castellano, principalmente a nivel léxico.

Ellos hablan un castellano con interferencias del aimara, por lo que muchas veces no se les entiende lo que hablan estos niños, hay mucha confusión en ellos, no hablan ni lo uno ni lo otro de manera fluida.

Este hecho lleva a los niños a tener temor de hablar con los adultos e incluso con sus padres o en presencia de ellos, porque muchas ve-

ces los padres les riñen cuando los niños no hablan bien el castellano. Los padres de familia con quienes nos hemos entrevistado nos dicen:

“... tatap mamapax kastillanutpun yatiqätaxa jäll ukham runkasnjamaki yatiqaytan jäll ukat jasq’araspachaxa” (Entrev. Con Agustín Q.) *“... es que el papá y la mamá le enseñamos a gritos a que solamente deben aprender el castellano, por eso deben tener miedo”.*

Este proceso de socialización alienante que realizan los padres provoca que los niños tengan miedo a hablar delante de ellos, causando de esa manera el poco conocimiento de la cultura aimara por parte de los niños. Además, los niños al no hablar un castellano fluido por tener dificultades de conocimiento de léxicos del castellano, tampoco quieren hablar aimara con sus padres tal como hacen con los otros niños. Esta situación lo dicen los mismos padres de familia.

“... nanak qawayatxa aymar arsuñ jasq’arapxi, pantnaqapxi, jani wali arsupkiti...” (Entrev. con Raúl A.) *“... delante de nosotros tienen miedo a hablar en aimara, se confunden, no pronuncian bien”.*

Los niños al escuchar ambas lenguas (castellano/aimara) tienen miedo de hablar, confunden las lenguas mezclando una con otra y prefieren no hablar delante de sus padres, debilitando la comunicación existente de manera natural entre padres e hijos.

“uka purapat arxajawxtan ukatall jasq’arawxirjama, uka purapar arsuwxirjama ukatalla” (Entrev. con Rosa S.) *“cuando les hablamos ambas lenguas tienen miedo a hablar, tienen temor a que se les salga una mezcla de ambas lenguas”.*

La socialización de los niños en castellano, que para una parte de los padres de familia es contribuir a que los niños adquieran habilida-

des lingüísticas del castellano y del aimara, no es del todo satisfactorio ni tampoco satisface las expectativas de los padres, más por el contrario tiende a que los niños tengan limitaciones verbales.

En consecuencia, la adquisición del castellano como primera lengua no fortalece a los/as aimaras, al contrario ha afectado negativamente al desarrollo de la lengua aimara causando una débil producción lingüística, ha debilitado la comunicación familiar y además ha terminado limitando la capacidad de expresión y comunicación de los niños.

Es conveniente señalar que las limitaciones en el uso del castellano como L1, muchas veces se debe a que los niños aprenden un castellano mal enseñado por sus propios padres, o en la propia escuela.

3.14. Uso Lingüístico de los/as Niños/as en Edad Pre-escolar en Contextos Sociales Diferentes

Las frecuencias de uso lingüístico por parte de los niños/as en edad pre-escolar en contextos sociales diferentes a nivel familiar y comunidad, son significativamente diversas. Como se puede observar, los niños de L1 castellano para interactuar con sus padres lo hacen predominantemente en castellano. Para hablar con sus abuelos usan el castellano y también hacen uso del aimara. Con los tíos y tías se comunican en castellano, igual lo hacen con sus hermanos y hermanas. Con sus padrinos y madrinas hablan con más frecuencia el castellano. Con sus amigos lo hacen en ambas lenguas a la vez. Y con desconocidos hablan en castellano.

Por otra parte la frecuencia de uso lingüístico predominante por parte de los niños de L1 aimara varía en comparación a los niños L1 castellano. Estos niños se comunican especialmente en aimara cuando tienen que interactuar con sus padres, con sus abuelos, con sus tíos y

tías, con sus padrinos y con desconocidos, mientras que, para hablar con sus amigos utilizan tanto el aimara como el castellano.

3.15. Discriminación de los Niños por Uso Lingüístico Aimara-/Castellano en Contexto Social Urbano

Para los padres de familia el enseñar castellano como primera lengua a sus hijos constituye una ventaja, para ellos los niños que ya manejan el castellano desde la infancia significa que ya no serán discriminados en la ciudad. Los padres de familia en su mayoría consideran que los niños que se socializan en castellano ya no serán discriminados en las ciudades. En efecto, de los 30 encuestados el 53,3% indican que los niños de L1 castellano ya no serán objeto de discriminación por parte de la gente de la ciudad, y el 46,7% no están de acuerdo. De estos datos, la mayor parte son los padres que socializan a sus hijos en castellano. En cambio, de los que no están de acuerdo la mayoría son los padres que socializan a sus hijos en aimara.

Según los resultados observados, creemos que la socialización de los niños en edad pre-escolar a través de la práctica de dos valores culturales distintos o dos lenguas diferentes, no son las determinantes de la discriminación de los niños aimaras en las ciudades.

De los 30 encuestados, en relación a estar de acuerdo o no con que los niños de L1 aimara siempre seguirán siendo discriminados en la ciudad, el 33,3% muestra una actitud positiva y el 66,7% no está de acuerdo.

El uso lingüístico aimara/castellano por lo tanto, no influye directamente para que los niños en edad pre-escolar sean discriminados en las ciudades. Una de las explicaciones lógicas acerca de ésta afirmación es, que los niños a ésta edad no acostumbran salir a la ciudad o al medio urbano de manera regular, si van a la ciudad lo hacen muy po-

cas veces por decir unas 3-5 veces al año (para las misas, fiestas o ferias), pero siempre van con sus padres o con sus hermanos mayores. De manera que, los niños en edad pre-escolar no se exponen mucho a espacios de discriminación en las ciudades.

3.16. Socialización de los/as Niños/as en Edad Pre-escolar en la Práctica de Valores Culturales Urbano-Costeños y Aimaras

La preferencia de los/as aimaras en la socialización de sus hijos/as en castellano, las podríamos relacionar con la idea de “progreso”, pero ¿cómo se entiende o se interpreta este término?, realmente como lo conciben en el contexto urbano-costeño, o es sólo el uso de la palabra?

Lo que pasa es que los padres de familia en primer lugar, a través del castellano transmiten a sus hijos experiencias relacionadas con la superación de la persona, con el progreso de uno de manera individual, lo que implica que uno mismo debe preocuparse de sí, ya que nadie lo hará por él, como nadie tampoco puede educarse por otro. Es decir, los padres asumen la responsabilidad de construir el futuro de sus hijos, sin tomar en cuenta los hijos de otras familias, trabajan para conseguir una mejor condición económica en función de su familia, para que sus hijos sean profesionales para trabajar y vivir en la ciudad.

Entonces, los hijos de estos padres de familia desde los cinco años de edad van interiorizando estos valores culturales que son propios de la gente de extracción urbano-costeño basados en la superación y progreso individual, en un futuro que depende de una formación académica profesional. En las entrevistas un padre de familia nos manifiesta lo siguiente:

“Marka tuqin trabajo jakiñataki estudiopuniw wali necessaryuxa, kuna profesoratakisa, ingenierutakisa, ukapuniw wali trabajunix

marka tuqinxá” (Entrev. con Raúl A.) “...Para encontrar trabajo en la ciudad es necesario el estudio, ya sea para profesor o para ingeniero, ellos tienen trabajo en las ciudades”.

Estas expectativas se van transmitiendo a los niños para que éstos piensen que en el futuro serán profesores o ingenieros para trabajar en las ciudades. Todo ello se expresa en los diálogos, juegos y valores que van adquiriendo los niños. Por lo general, los padres de familia de ahora ya no compran ni hacen juguetes.

El espíritu de individualismo que transmiten los padres de familia, se manifiesta cuando los hijos de éstos no saludan ni respetan a los adultos, comportamientos que para los campesinos es considerado que el niño es creído como los niños de la ciudad. Al respecto una madre de familia nos dice:

“...kamachchi, suwrachi kunjamächixalla janikipuni aruntasxiti jichhaxa, nayrax aruntasikiriwa, wali aruntasirixa” (Entrev. con Juana H.) “... qué pasará, se creerán o qué tendrán, nunca saludan ahora, antes sabían saludar nomás, bien se saludaban”.

Los patrones de comportamiento de los niños que se socializan en castellano se van formando de acuerdo a los comportamientos de los padres, así algunos padres solamente saludan a familiares nomás y no lo hacen con extraños, por lo que los niños solamente saludan a sus tíos conocidos y no a otros comuneros de Caritamaya. Aquí tenemos un testimonio sobre el tema.

“Jichhax tiwunakasarjama ukhamak aruntastana, jani kuna phamillakchisa janjamaki aruntawxaraktansa, ukhamarjama sarchix jisk’a wawanakaxa” (Entrev. con Agustín Q.) “Ahora saludamos a los tíos nomás, sino es ningún familiar no saludamos, creo que ese ejemplo siguen los niños”.

De esta manera los padres de familia van formando de alguna manera una personalidad egocéntrica entre sus hijos y son ellos quienes construyen el futuro de ellos, un futuro no relacionado a la producción agrícola-ganadera sino a un trabajo profesional en la ciudad. Sin embargo, muchos padres de familia no se preocupan de conservar y ampliar la extensión de sus parcelas, al contrario reducen sus tierras, venden incluso sus parcelas pensando que sus hijos no necesitarán porque no vivirán rascando la tierra como ellos. Estos comportamientos son un tanto negativos para la mayoría de las familias de Caritamaya, por lo que generalmente se les dice: “*uka jaquix awkitakis walirikixa, anu awkichisa, uraqinak alxtapiri jan wawanakanjama*” (esa persona qué va merecer para un padre, será padre de perro, que termina vendiendo sus terrenos como si no tuviera hijos).

Los valores aimaras se transmiten a los niños de L1 castellano con la participación de otros agentes socializadores como los abuelos, los tíos, otros parientes y miembros de la comunidad.

Entonces los niños de L1 castellano son también solidarios con otros cuando por ejemplo éstos pastean ganados de otras familias que no tienen pastores. Para ello, en casa encargan que: “*Jaqiraki uywa anakxatasiriktma awatt’arapitawa, janiw janiw sañati*” (si alguien trae sus ganados para que se lo pastes tienes que aceptar, no hay que negar).

Los padres orientan a sus hijos para que no sean flojos para el trabajo (kunas lurt’añ jananawa, kunas jayrasiskaña/hay que trabajar sin estar flojeando). Aunque estos comportamientos van cambiando un poco porque ya los niños tienen que asistir a “Wawa Uta” (casa/jardín de niños). Como indica un padre de familia entrevistado.

“... *jichhax janirak yapus utjxiti kunasa, wawax jach’aptawxix wawa uta tuqikill apatäxixa*” (Entrev. Con Remundo V.) “... *ahora*

como no hay chacra nada, cuando crecen los niños ya se les lleva a "Wawa Uta" nomás.

En nuestras observaciones, hemos constatado que en realidad estos hechos no hacen más que mostrar actitudes desfavorables hacia la práctica de los valores socio-culturales aimaras. Esto es así por cuanto los valores propios del pueblo aimara se expresan más a través de la lengua aimara, y es casi imposible encontrar léxicos del castellano para traducir lo que realmente significa cada expresión aimara, entonces cabe la pregunta: ¿Será posible transmitir realmente en castellano los valores culturales aimaras a los niños/as en edad pre-escolar?

Para nuestra opinión, la actitud de socialización en castellano, dentro de una comunidad aimara, no contribuye positivamente a la formación integral de la personalidad de los/as niños/as en edad pre-escolar, ya que con esa actitud más bien se orienta a que los niños/as desconozcan lo que es la cultura aimara propiamente dicha. Consideramos además, que con esas formas de pensar y actuar nos llevan a los/as aimaras a que nuestros hijos/as se socialicen en la otra cultura, no para integrarse activamente dentro de la familia y comunidad aimara sino para olvidar poco a poco la lengua aimara y con ello desconocer la cultura aimara. Es decir, esas actitudes van en la desestructuración de la identidad "Aimara".

Entonces, los niños/as en edad pre-escolar que se socializan primero en castellano ya no conocen los nombres de los lugares, cerros, ríos, plantas, yerbas, animales, etc. en cuanto se refiere fundamentalmente en la infinidad de variedad que se presentan en su entorno.

Para ellos/as el cerro que en un contexto aimara constituye el "Ser Protector" (*Apu Achachila*), ya es solamente un lugar que hay que aprovechar o explotar para beneficiarse de sus tierras. Osea, los niños/as ya no están con la característica cultural aimara, para pensar e in-

teractuar con la naturaleza, esto porque en los nombres que se traducen del aimara al castellano son simplemente conceptos y carecen de un contenido cultural.

Igual se puede decir de la variedad de las plantas, animales, etc. que en aimara cada cual tiene su definición y contenido cultural, en castellano lo que se hace es buscar una traducción pero para generalizar como si todo fuese igual nomás. Por tanto, los niños/as con L1 castellano conocen muy poco o casi nada de lo que es realmente la riqueza cultural con la que cuenta el pueblo “Aimara”.

3.17. Algunas Apreciaciones Finales

De lo señalado en la presente ponencia consideramos conveniente puntualizar las siguientes conclusiones:

1. Entre los padres y madres de familia que socializan a sus hijos con el castellano como L1 existe una sobrevaloración del idioma castellano y por consiguiente de los valores culturales urbano-occidentales, desestimando al idioma y valores culturales del pueblo “Aimara”, esto es provocado muchas veces por el deseo de “ascenso social”, que busca lograr “mejor educación”, “mejores niveles de vida” y “mejor trabajo”, para sus hijos. Se ha observado también, que con dicha actitud estos padres de familia están conduciendo a que los/as niños/as desde temprana edad se sientan avergonzados de ser aimara, a tener la idea de ser inferiores, y consecuentemente, tener capacidad limitada para empezar a estudiar en la escuela.

Estos niños/as de L1 castellano, a diferencia de los de L1 aimara, se ven privados de conocimiento y la práctica de valores culturales propios que aún se mantienen vigente en el pueblo Aimara.

2. Así mismo, en esta ponencia hemos buscado mostrar que los factores socio-culturales urbano-costeños que influyen en la socialización de los/as niños/as en la adquisición del castellano como primera lengua, así como la socialización de los/as niños/as en edad pre-escolar en la práctica de valores culturales urbano-costeños y aimaras, tienen efectos contradictorios en relación a la lengua y valores culturales aimaras; ya que por un lado, dichas realidades si bien no se oponen en el aprendizaje y desarrollo de la lengua aimara, por otro lado, junto al entorno socio-cultural global se está atendiendo en contra de los valores culturales propios del pueblo aimara. Los/as niños/as a la edad de cinco años generalmente ya son bilingües (castellano/aimara hablantes), sin embargo los que tienen el castellano como L1 se privan de conocer la cultura aimara en su integridad. Es más, debido a la exigencia de sus padres para hablar bien el castellano limitan su comunicación con ellos y con el, ambiente familiar donde se desenvuelven. Los/as niños/as que adquieren el aimara como lengua materna naturalmente llevan ventaja a sus similares de L1 castellano en relación al aprendizaje y la práctica de los conocimientos propios del pueblo aimara, por cuanto ellos interactúan con mayor frecuencia con sus padres y con sus abuelos/as que son los agentes portadores de la riqueza que tiene el pueblo aimara en conocimientos y por lo mismo, se integran con mucha facilidad a su entorno familiar y comunal en donde se desenvuelven permanentemente, cosa que no sucede con los/as niños/as de L1 castellano.
3. Los padres y madres de familia con hijos/as de L1 castellano, socializan a sus hijos/as en el conocimiento y práctica de experiencias relacionadas a la superación de la persona, al progreso individual de una persona, a la búsqueda de nuevas formas de vida en las ciudades abandonando a la comunidad, etc. Es decir los padres son los que van construyendo el futuro o el destino de sus hijos, y las ex-

pectativas están orientadas a que sus hijos sean profesionales con formación académica en centros de estudios superiores para que puedan trabajar en las ciudades urbano costeños, porque en la comunidad ya no se garantiza el mejor nivel de vida para sus hijos; llegando a la conclusión consciente o inconsciente de abandonar la vida en el espacio rural y por lo tanto su cultura. Todo ello, más la influencia del entorno socio-cultural global, conllevan al debilitamiento de los valores socio-lingüístico-culturales propios del pueblo "Aimara" en su integridad; ya que los niños practican pocos valores y patrones de comportamiento que se han desarrollado a nivel familiar y comunal dentro de la región aimara.

3.18. Bibliografía

En gran medida, esta ponencia responde a una aplicación empírica, cuyos resultados enfocan particularmente, lo que los actores han manifestado, sin embargo han sido de gran utilidad los siguientes recursos bibliográficos, simplemente como referencia conceptual.

ESCOBAR y MATOS MAR

1975 Perú país bilingüe?, Perú Problema N° 13, Instituto de Estudios Peruanos, Primera Edición, Lima.

ESCOBAR, Alberto (Compilador)

1972 El Reto del Multilingüismo en el Perú, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

ESCOBAR, Alberto

1972 Lenguaje y Discriminación Social en América Latina, Editorial Carlos Milla Batres, Lima.

FOURQUET, Jean y otros

1976 El Lenguaje y los grupos humanos, Tratado dirigido por André Martinet, Edición Nueva Visión, Buenos Aires.

LOPEZ y MOYA

- 1989 Pueblos Indios, Estados y Educación, 46° Congreso Internacional de Americanistas, PEBI, MEC-GTZ, Lima.

ZUÑIGA, Madeleine y otros

- 1991 Educación Bilingüe Intercultural, Reflexiones y Desafíos, FOMCIENCIAS, Lima-Perú.

3.19. Síntesis Interpretativa de la Ponencia “Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en las Escuelas Rurales Aimaras del Puno”

La ponencia en referencia corresponde a la región del Puno-Perú, donde durante la década del 80 al 90 se llevó a cabo el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural como experiencia educativa alternativa a la problemática de las lenguas y culturas diversas allí existentes. En este caso el estudio se refiere a la interacción entre el castellano y el aimara, cuya temática se concreta a investigar las razones lingüísticas y socio-culturales que conducen a los padres de familia y niños en edad preescolar a adquirir el castellano o el aimara como primera lengua.

Como antecedente, es necesario mencionar que por los años 70 en el Perú, cuatro iniciativas importantes crearon las condiciones para el proyecto: La Política Nacional de Educación Bilingüe del año 72, la Reforma Educativa del año 75, la Oficialización del Quechua del mismo año 75 y la Constitución de la República de 1979-80 (López y Moya: 1989, pág. 379).

Sin embargo, la aplicación de la educación bilingüe en esta región de la república peruana, pese a las condiciones favorables con que contó, no resultó ser muy satisfactoria ya que aún en los momentos actuales se pone en seria duda la validez del proceso educativo frente a los propósitos de valorar, fortalecer y desarrollar las lenguas y culturas tradicionalmente oprimidas como el Quechua y el Aimara entre otras.

El presente estudio analiza de manera científica y pertinente el por qué los padres de familia, en porcentajes que giran alrededor del 50%, se inclinan a favorecer la socialización de los niños en edad preescolar, en lengua castellana, desplazando consecuentemente al aimara, a una función de segunda lengua.

Varios son los argumentos que según el estudio esgrimen los padres de familia y comunidad para tomar esta decisión sobre las lenguas. Entre los principales están los hechos de orden socio-económico y de relación intercultural con el sector social urbano-costeño a donde generalmente emigran la mayoría en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

Además de esta posición generalizada en los padres de familia y comunidad aimara, lo preocupante para los propósitos de revalorización de la identidad cultural y lingüística aimara a través de la educación bilingüe, es que los propios hablantes menosprecian su lengua y su cultura asociándola, con todos los símbolos negativos existentes como pobreza, ignorancia, insalubridad, incapacidad. Entonces, argumenta el estudio, si esta es la imagen que sus propios miembros tienen de su propio patrimonio cultural, en primera instancia resultaría lógico que quieran deshacerse y más bien apropiarse de los elementos que le proporciona la cultura dominante.

Ahora, existe también un porcentaje ligeramente menor al de la posición anterior, que defiende su posición cultural y lingüística nativa, arguyendo que el simple hecho de socializar a los niños en castellano y tener mejor contacto con las ciudades urbano-costeñas, no mejorará su estatus de vida ni la comunicación frente a los “mistic”, asumen que lo importante es buscar estrategias de desarrollo para crecer tal como son, pero aquí se da la contradicción porque los mismos hablantes ya lo han relegado a la lengua y la cultura a una situación doméstica y comunitaria y tal parecería que de ahí no lo quieren remover.

En otro aspecto del análisis, los miembros de la comunidad Aimara de Caritamaya, acusan que una de las causas fundamentales para ser discriminados por los “mistis” y la gente de las ciudades urbano-costeñas es su débil manejo del castellano. Lo que implicaría en su propia visión que si llegaran a manejar bien el castellano mejoraría notablemente su relación con la sociedad dominante.

En realidad, en torno a esta temática difícil de solucionar por lo menos a corto plazo, se cruzan una serie de factores que se ubican en varios niveles del convivir social, con mayor razón si se trata de pueblos multilingües y multiculturales como los andinos. A continuación puntualizo algunas aproximaciones a manera de conclusiones:

1. El estudio analiza en buena forma, apoyado en datos concretos surgidos del proceso de investigación, los temas críticos de una interacción social asimétrica que ubica a las poblaciones nativas de lengua y cultura, principalmente a las nuevas generaciones, en un grave dilema frente a la elección de la lengua que hablarán sus hijos en el futuro.
2. Parecería, según las tendencias y las difíciles situaciones que aquejan a las culturas nativas en esta región del Perú, que su situación cultural y lingüística estaría predeterminada al futuro, por un cambio significativo a causa de la adopción agresiva de elementos culturales dominantes, convirtiendo la situación en un proceso drástico de aculturación y transculturación irreversible, siempre y cuando no se adopten mecanismos y estrategias de control oportunos por parte de los propios interesados.
3. La situación de inseguridad conceptual y defensa consciente de la cultura e identidad por parte de la población nativa aimara, está fuertemente supeditada a las condiciones de sobrevivencia y mejoramiento de las condiciones de vida que pudiera ofrecerles las alter-

nativas de mantenimiento o cambio socio-cultural y lingüístico en el contexto de relaciones asimétricas que experimentan con la sociedad dominante.

4. El uso y manejo del castellano está permanentemente asociado con los criterios de ascenso social, mayor capacidad educacional y mejores posibilidades de consecución de plazas de trabajo. Si esta concepción es bastante generalizada en la población aimara de este sector, lo lógico es que las generaciones nuevas, una vez hayan desaparecido los mayores, y de acuerdo a las tendencias que demuestra la investigación, un alto porcentaje de la población aimara habrá adoptado los patrones lingüísticos y culturales de la sociedad dominante sin muchas esperanzas y valor de conciencia de volverlas a recuperar.
5. En esencia, los modelos de comportamiento que la investigación explícita respecto de los aimaras frente a su lengua y su cultura, se asemejan en alto grado a las inclinaciones demostradas por la población indígena ecuatoriana de los años 80. La diferencia fundamental radicaría en que el Ecuador estableció estrategias adecuadas para su fortalecimiento identitario en forma oportuna a través de la educación y la organización socio-política.

Capítulo IV

REFORMA EDUCACIONAL Y EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE, EL CASO MAPUCHE

*Elisa Loncon
Temuco - Chile*

4.1. Introducción

La educación intercultural bilingüe ha sido impulsada por los movimientos indígenas como una modalidad educativa que respeta y asume la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, en respuesta a un sistema educativo monocultural impuesto por los Estados, causante en gran medida de la pérdida de la cultura, las lenguas e identidad de los pueblos indígenas. Su avance y desarrollo en las distintas regiones o su estancamiento depende en gran medida del nivel que alcance la relación pueblo indígena y Estados, tanto en la historia, en el presente, como en el futuro, por cuanto para abordar las perspectivas de la educación intercultural bilingüe para el siglo XXI, es importante identificar estos actores y al mismo tiempo los distintos factores que son determinantes en este proceso desde los espacios de los Estados, el movimiento indígena y los no indígenas que se unen a los principios de respeto a la diversidad a la idea del plurilingüismo y la interculturalidad.

En los últimos años los hechos influyentes en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe se pueden resumir en tres:

Las políticas de descentralización educativa, impulsada por los Estados en un contexto de modernización que plantea la participación de los distintos actores sociales en la definición del sistema educativo.

El avance de la lucha de los movimientos indígenas en la conquista de mayores espacios para ejercer sus derechos políticos, sociales y culturales y la importancia que han tenido las lenguas y las culturas en la recuperación de su identidad, definida ésta como el vínculo entre la historia, el presente y el futuro de los pueblos.

Finalmente hay un tercer factor importante de considerar que tiene que ver con los aliados existentes que también desean terminar con los distintos sistemas de opresión entre pueblos, lenguas, culturas y géneros, en la búsqueda de un nuevo modo de relación no sólo entre las sociedades sino con la naturaleza, tema frente al cual la filosofía indígena tiene mucho que aportar.

Lo anterior implica que las perspectivas de la educación intercultural bilingüe no están aisladas del conjunto de cambios que se están experimentando y que se deben experimentar a nivel político, social y económico en un marco de respeto a la diversidad y a los pueblos indígenas.

En esta ponencia voy a desarrollar el punto que dice relación con las políticas de descentralización educativa y la educación intercultural bilingüe en el caso chileno, considerando además que en Chile la educación intercultural bilingüe a diferencia de otros pueblos se va definiendo inserta en el propio sistema educativo chileno a través de la política educativa de descentralización y flexibilidad curricular, política que teóricamente permitiría acoger por un lado las diferencias de niveles de conocimiento y práctica de las lenguas y culturas indígenas, considerando que en la mayoría de los pueblos la lengua indígena ya no es la lengua primera adquirida por los niños a diferencia de sus padres y,

por otro lado, la inserción de la temática de la interculturalidad con contenidos culturales indígenas en el sistema educativo chileno, temas que serán abordado a lo largo de esta ponencia.

4.2. Principales Hechos de la Reforma

Los cambios en cuanto a política educativa que sustentan la reforma en Chile vienen de la década de los '80, específicamente con lo que se conoce como la modernización y descentralización educativa. Posteriormente en la década de los '90 se complementan estos cambios con las políticas y Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación priorizados por los últimos gobiernos. Particularmente son las transformaciones del país y del mundo los que imponen nuevos desafíos al sistema educativo, y mas allá de ellos son las necesidades de mejoramiento de la calidad y equidad de educación las que se inspira la reforma.

En las últimas tres décadas se observa un aumento de la cobertura escolar, la escuela básica ha llegado a universalizarse y la media se ha masificado de una cobertura de un 14% en 1960 a un 80% en la actualidad, sin embargo, la preocupación radica en los resultados logrados. Lamentablemente existen indicadores de deficiencias en la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos, por poner un ejemplo, los alumnos de la enseñanza municipal demoran 10 años en completar los 8 cursos de la enseñanza básica, y 6 años en lograr los 4 de la enseñanza media. Se trata de serias deficiencias en las competencias que tradicionalmente se ha requerido del sistema educacional: lectura y escritura, cálculo y matemáticas.

Sobre el diagnóstico de las deficiencias del actual sistema educativo, identificando que el problema deriva de una metodología de enseñanza que no permite éxito en cuanto a los logros, la reforma propone un cambio fundamental en cuanto a métodos, colocando más énfasis

sis en el aprendizaje que en la enseñanza, es decir, un cambio metodológico apoyado en el aprender a aprender en forma continua, autónoma y significativa. Considera, además, importante el desarrollo de competencias comunicativas y sociales, la formación valórica de los educandos y ampliar el desarrollo de la afectividad. De acuerdo a ello el corazón de la Reforma es la renovación del curriculum y de la pedagogía, es actualizar el curriculum a la demanda de los nuevos tiempos, una educación compartida en cuanto a responsabilidades entre el Estado y la comunidad educativa, donde el Estado se hace cargo de la diversidad: no propone un único programa, sino un pedagogía basada en la centralidad del aprendizaje y en los distintos modos de aprender, y la comunidad educativa debe asumir con autonomía y creatividad la inserción de sus propias aspiraciones y realidades locales.

Para ello se han definido los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF y CMO) de la enseñanza básica y media, lo que significa que el Estado establece una matriz básica de objetivos y contenidos a desarrollar por todas las escuelas, dejando un amplio margen para que las propias comunidades educativas diseñen e incorporen sus propios curriculum locales.

Al mismo tiempo se ha establecido un régimen de jornada completa, conocido como extensión horaria, aumentando de 30 a 38 las horas de clases por semana en la enseñanza básica y de 33 a 42 horas en la enseñanza media, y un aumento anual de un régimen de 37 semanas de clases a otro de 40, todo esto considerando que los estudiantes deben dedicar más tiempo para alcanzar los logros de aprendizaje propuestos. Se espera que desde la fecha al año 2000 todos los establecimientos deberán modificar su jornada escolar de acuerdo a la Reforma, así también todos habrán establecido sus respectivos curriculum según los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios adecuados a sus respectivas realidades.

Otra de las acciones de la Reforma es la formación y perfeccionamiento docente, para que se renueven y mejoren la calidad de la formación, se prevé el perfeccionamiento en tres años de 25.000 docentes en sus disciplinas básicas, becas de pasantías, post-título y grados académicos en el extranjero; premios nacionales de excelencia docente, etc. Inversión en infraestructura escolar, ampliación de la dotación física de escuelas y liceos y construcción de nuevos establecimientos educacionales, para atender a la totalidad de los estudiantes en jornada completa de mañana y tarde.

Además se está implementando un proyecto de Liceo de Anticipación, el que consiste en una red de 40 liceos de primer nivel que acogan a los estudiantes más pobres y talentosos del sistema básico subvencionado, con alto potencial de innovación y con capacidad de liderar y multiplicar los cambios educativos en el sistema educacional.

La Reforma esta ampliando la cobertura de los programas de Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación, MECE, destinados a dotar de medios y renovar el quehacer pedagógico en la sala de clases, hasta la fecha 55.000 docentes participan de proyectos innovadores que ellos mismos han formulado, 1500 escuelas y liceos se han incorporado a la moderna red ENLACES de informática educativa.

4.3. La Reforma Educativa y la EIB en Chile

La ley Orgánica Constitucional de marzo de 1990 legó a la Reforma Educacional un nuevo modelo de construcción curricular, operacionalizada en el decreto 40 de 1996.

La importancia de este decreto es que por primera vez el sistema educativo chileno reconoce la presencia de las lenguas y culturas indígenas, autorizando la readecuación de las secuencias de los OF y CMO, para dar paso a la enseñanza bilingüe¹. Además de dar fuerza de ley a

los OF y CMO elaborados por el MINEDUC para la enseñanza básica, otorga amplia libertad para que cada escuela prepare sus propios Planes y Programas (con la salvedad que al menos contengan los OF y CMO, y elaboren sus *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* ². Lo señalado se define como *la libertad de enseñanza* otorgada por el Decreto, que significa concretamente autonomía curricular y descentralización pedagógica. La reforma del PEI significa trabajar con todos los actores de la comunidad educativa para conformar el “proyecto escuela”, que reúne los elementos de identidad de la misma, la columna vertebral donde especificar los Objetivos Fundamentales Transversales, los perfiles educacionales y las relaciones con la comunidad³.

Estos principios abren una ventana para que cada comunidad, en el marco de la diversidad existente, pueda desarrollar su propio proyecto educativo, de acuerdo a su propia concepción de vida y de acuerdo a los derechos sustentados en la libertad de las personas y para que las aspiraciones que comparte y desea expresar se conjuguen en los principios de la diversidad e identidad cultural y, a su vez, contribuyan a fortalecer la identidad del país.

4.4. En Relación a las Políticas de Modernización.

Frente a la elaboración de una propuesta centralizada que se tradujo en un curriculum uniforme, *el Decreto N° 40 da el espacio para plantearse fórmulas innovadoras de diseño curricular*, capaces de adaptarse y satisfacer a los requerimientos de los cambios sociales y culturales. Lo más importante desde el punto de vista indígena, de las condiciones y necesidades propias de las comunidades escolares, es el reconocimiento del “espacio curricular” donde tienen cabida la cultura, la lengua materna y las demandas educativas de la comunidad.

El reconocimiento de las lengua indígenas, como lenguas maternas y no como lenguas de tránsito hacia la castellanización, marca un momento importante para aquellos establecimientos cuyos niños son hablantes de una lengua distinta al castellano. Se hace notar que al interior del Decreto 40 y los Nuevos Planes y Programas editados por el Ministerio de Educación, la EIB está autorizada solamente para niños de lengua materna indígena. De todas manera la concepción de 'lengua materna' es amplia y suficientemente justificada por varios autores que la identifican con la lengua afectiva o lengua de la comunidad de origen del niño. Siendo así ningún establecimiento queda fuera de la posibilidad de otorgar la EIB.

En relación al trabajo pedagógico, pretende desarrollar nuevas formas y estrategias metodológicas capaces de orientar el trabajo escolar. Esto se puede desarrollar teniendo especial atención a la comunidad escolar, a sus características culturales y al medio en el que se desenvuelve. *Es posible incorporar prácticas sociales de la comunidad que coadyuven en el trabajo pedagógico en una escuela que presenta diversidad cultural.*

4.5. Operacionalización de la EIB Vía Reforma Educativa

En resumen, la EIB tiene cuatro maneras de ingresar al establecimiento siguiendo los pasos previstos por la Reforma Educacional chilena:

La adecuación de los OFyCM complementarios a la EIB, lo que representa el 50% del total de la malla curricular, en el contexto de la libertad curricular establecida por el decreto N° 40. De esta manera el subsector Leguaje y Comunicación puede incorporar sin problemas los objetivos y contenidos atingentes a la situación específica, según las competencias lingüísticas de la población escolar.

La adecuación deberá realizarse en todos los sectores y subsectores de aprendizaje, elaborando posteriormente los planes y programas.

En esta primera opción la EIB sólo entraría a nivel técnico pedagógico o curricular del establecimiento.

La inserción de la EIB en los Objetivos Fundamentales Transversales OFT. Los OFT cruzan todos los sectores y subsectores de aprendizaje. Estos señalan que la escuela junto a la responsabilidad en el desarrollo de conocimientos y habilidades intelectuales, motoras y sociales tienen la responsabilidad en la formación de actitudes e internalización de valores de los alumnos. Estos deben contribuir a orientar y fortalecer la formación ética de los estudiantes, sus procesos de crecimiento y autoafirmación personal, y la interacción de la persona con su entorno. Todo esto está establecido en términos genéricos por cuanto cada establecimiento deberá operacionalizarlo en acciones concretas de acuerdo a la realidad y entorno de los niños, cada colegio define lo que espera lograr en cada nivel o ciclo educativo, según los sectores de aprendizaje, por medio de la formulación de contenidos de los subsectores de aprendizaje en los respectivos programas de estudios o por medio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (formas de interacción personal, relación con la comunidad, disciplina interna, modos de enfocar contenidos).

Como se puede apreciar el espacio que otorgan los OFT son amplios y adecuables a la realidad de los colegios, y operacionalizan los OFCMC. En otras palabras esta inserción se complementa con la primera propuesta descrita anteriormente.

Inserción Parcial la EIB vía Programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de educación, MECE. Se habla de inserción parcial de la EIB, dado a que estos programas no basan sus objetivos en la EIB, más bien hacen uso de estrategias que posibilitan el desarrollo de acti-

vidades de EIB y que potencian algunos de sus principios como el rescate cultural, la incorporación de la comunidad en la labor pedagógica, etc.

Como ya es sabido, a partir del año 1990 se han establecido políticas educacionales basadas en dos grandes principios: el mejoramiento de la calidad de la educación y el logro de una mayor equidad en su distribución, a través de los cuales se busca mejorar la efectividad del sistema educativo.

Insertos en estos principios se comienzan a implementar los programas MECE Rural, P-900, Proyecto PME, y Programas preescolar como Jardines Étnicos y Conozca a su hijo. Estos no tienen por objetivo la EIB, pero sus estrategias de implementación pueden readecuarse a la EIB. Los que tienen como estrategia común la contextualización de los aprendizajes, estrategia que deja una puerta abierta para el desarrollo de actividades en EIB, como en la práctica lo han demostrado estos mismos programas, a saber:

Los Proyectos PME han revelado ser una herramienta valiosa en el proceso de mejoramiento de la educación chilena (aunque para la EIB solamente inserten actividades marginales, que no cambian completamente el colegio) pueden ser pensados para la EIB integrando las asignaturas y llevando al máximo los criterios de innovación pedagógica y metodológica que forman sus bases.

Programa Conozca a su hijo: este programa es para niños que no tienen posibilidad de acceder a un servicio de educación prebásica. Se trabaja con las madres, que escogen una monitora entre ellas. La estrategia de este programa potencia la EIB por el hecho que apunta a involucrar a las familias. Esto conlleva directamente a una acción de inculturación por medio de la figura que más incide en el desarrollo del niño: la madre. La experiencia de la IX Región, que consiste en el traba-

jo con algunos grupos de mujeres mapuche ha alcanzado buenos niveles de involucramiento en actividades relacionadas a la cultura, lo que nos permite enfocar la necesidad de entrar a dialogar con los supervisores regionales para que apoyen la inserción de la EIB.

Programa P900: su fortaleza reside en que es un programa institucionalizado del Mineduc que trabaja con proyectos y con monitores. De aquí el potencial de insertar monitores comunitarios en las escuelas mapuche y de readecuar los materiales utilizados a las exigencias de la EIB.

Programa educación de adultos: aunque no hay experiencias previas, es posible insertar proyectos relacionados a EIB.

La construcción del Proyecto Educativo Institucional, PEI en EIB. Esta es la modalidad más completa y por ende más adecuada para la implementación de la EIB en los respectivos establecimientos. A través de la incorporación de la EIB en la definición de la misión del establecimiento garantiza que la identidad del colegio sea intercultural bilingüe y un perfil del alumno a ella atingente, favoreciendo así la inserción automática de los Objetivos Transversales.

El proyecto educativo institucional PEI, establece el conjunto de ideas y valores compartidos que fundamentan y orientan los procesos administrativos y pedagógicos que se desarrollan en la unidad educativa, con la misión de entregar una educación de calidad. Es un instrumento que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando un perfil educacional y especificando los medios que se utilizarán para su desarrollo. Esta propuesta debe considerar las demandas de la comunidad educativa (medios externos y necesidades internas del establecimiento), siendo compartida por sus miembros a fin de que participen activamente en su implementación.

La construcción de PEI en EIB, garantiza que se aborden los aspectos técnico pedagógicos, la implementación del curriculum en EIB y además se definan los aspectos relacionados con la gestión y relación escuela-comunidad tomando en consideración los fundamentos, fines y objetivos de la EIB, las demandas de las comunidades, entre otras. El desarrollo del PEI en EIB estaría también garantizando la aplicación de la reforma educativa en un 100 % considerando los OFCMO y haciendo uso del margen de libertad curricular a través de la implementación del respectivo proyecto educativo institucional.

Sin embargo, para que lo anterior sea posible es necesario que los supervisores ministeriales, aunque capacitados para la formulación del PEI, sean además actualizados en EIB, para que así puedan colaborar efectivamente en el diseño de un PEI intercultural-bilingüe.

4.6. Comentarios

La Reforma Educativa a través de la flexibilidad y descentralización curricular abre las puertas para el desarrollo de la EIB. De acuerdo a ello, y siendo la cultura y lengua mapuche una realidad vigente al interior de las comunidades, todas las escuelas de las comunidades indígenas debieran incorporarlas en el curriculum escolar, ellas constituyen parte de la realidad nacional.

Aún cuando existan las condiciones favorables para la EIB en Chile (la Ley Indígena y la Reforma educativa), estas por si solas no aseguran su implementación, es necesario un programa de apoyo a nivel ministerial, que disponga de los recursos económicos y humanos necesarios. La política de descentralización y libertad curricular es altamente valorable para la EIB, sin embargo, la posibilidad de que la comunidad educativa demande su desarrollo a nivel de los establecimientos son limitadas, dado a que la EIB no cuenta con la suficiente difusión, los profesores y supervisores, quienes revitalizan y retroalimentan la

Reforma no la conocen, por lo que difícilmente podrán impulsar su desarrollo. Por otro lado, a nivel de las comunidades indígenas y no indígenas existen un sin número de prejuicios no favorable para su desarrollo. Estos problemas son superables en la medida de que se disponga de un plan de acción que contemple la actualización de los docentes y supervisores en el tema de la EIB, equipos de apoyo técnico que den seguimiento al proceso a nivel de los respectivos colegios, equipos técnicos que elaboren los materiales didácticos y metodologías, actualmente éstas son las necesidades básicas.

La implementación de la EIB a nivel de escuela exige una serie de cambios estructurales del sistema educativo que lo diferencian de una simple innovación en una determinada área del conocimiento o de la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje, con esto se quiere decir que es muy importante diferenciar entre *acciones de EIB* y *proyectos de EIB*, estos últimos comprometen los aspectos curriculares, de gestión educativa y de participación comunitaria, es decir a la escuela en su conjunto.

La vía más adecuada para el desarrollo de la EIB es a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), identificado en la Reforma Educativa, éstos por sus características constituyen la base más sólida para el desarrollo de la EIB. La EIB debe constituir parte de la misión del establecimiento y desde allí permear los objetivos de éste, el currículum, la gestión y la comunidad educativa en su conjunto.

En la actualidad el desconocimiento de la propuesta de EIB a nivel de la comunidad en general es uno de sus principales detractores, cada vez que se habla del tema a nivel de la comunidad educativa aparecen los mitos que inundan a las culturas indígenas como algo que perteneció a un pasado que hoy ya no existe, por cuanto de que cultura y lengua se habla, aludiéndose que su incorporación a la escuela significa una vuelta al pasado que no aporta al mundo moderno, se ima-

ginan que una escuela de EIB somete a la comunidad educativa, encerrándola en la lengua y cultura tradicional indígena, aislándola del mundo moderno, por lo que la idea es rechazada de plano.

Se desconoce que la EIB por naturaleza es una propuesta flexible, adecuada a las distintas realidades socio-culturales y lingüísticas de los pueblos, esto significa que en el curriculum se incorporan los niveles de competencia lingüísticas de los alumnos y conocimiento de la cultura indígena definidos sobre la base de un perfil de niño intercultural, capaz de actuar y desenvolverse en la cultura indígena y en la sociedad global. En el caso mapuche, en la mayoría de las veces el mapuzugun no es hablado por los niños como lengua materna, a diferencia de sus padres que si la adquirieron primero que el castellano, en estos casos la lengua indígena será enseñada como segunda lengua. Otro componente de esta realidad lo constituyen los mapuche urbanos, quienes no tienen el referente histórico de la comunidad y la tierra, permanecen ligados afectivamente a la cultura histórica, por lo que un programa de EIB tendrá que saber adecuarse desarrollando un perfil de niño distinto a uno que se desarrolle en una comunidad con hablantes de mapuzugun y con prácticas culturales vigentes. En otras palabras la EIB desarrolla propuestas curriculares diferenciadas, adecuadas a cada realidad.

Otro aspecto importante de señalar es que la EIB, comúnmente sólo se piensa para los pueblos indígenas, el bilingüismo es una gran ventaja y una riqueza cultural digna de ser imitada por los distintos pueblos en contacto y la interculturalidad entendida como “el acercamiento, conocimiento y respeto por el otro” debiera ser una preocupación y un principio orientador de la educación chilena. Si la educación se funda en el respeto a la diversidad como lo plantea la Reforma, este principio se potencia con la EIB, proyectándolo a toda la comunidad, por cuanto no sólo los indígenas necesitan ser interculturales sino la sociedad chilena en su conjunto.

Por otra parte, una propuesta de EIB necesita de una adecuada política de desarrollo lingüístico de las lenguas indígenas, destinada a superar el estado diglósico en que se encuentran y que ha sido causante del actual estado de atrofia que amenazan sus existencias. La planificación lingüística es una medida que acompaña el éxito de una propuesta de EIB.

Finalmente, es necesario señalar que la Reforma Educacional que se impulsa en estos momentos en Chile, si bien es un campo propicio para la EIB, en la práctica se encuentra truncada para su desarrollo y masificación, pues por un lado entrega autonomía y flexibilidad a las propias comunidades educativas y, por otro, no establece ningún medio técnico y financiero para el apoyo concreto de la EIB, señalando el argumento de que ésta no se puede imponer desde el nivel central. Esta es la doble paradoja en que nos encontramos hoy día, y es por ello que se hace urgente que el propio mundo mapuche asuma un rol preponderante en esta tarea, ya hemos visto que el Estado nos deja en la barca en medio de un río con muchos remolinos.

4.7. Bibliografía

ARELLANO, José Pablo

1997 “El Sentido de la Reforma Educacional”, en Revista de Educación, N° 242.

BENGOA, José

1987 Historia del Pueblo Mapuche, Santiago, Sur.

CAÑULEF, Eliseo

1989 “Hacia una caracterización de la situación lingüísticas del mapudungun como paso previo a una planificación lingüística”. En Sociedad y cultura mapuche: el cambio y la resistencia cultural. Sociedad Mapuche Lonko Kilapan y CIIDE, Temuco.

CHIODI, Francesco

- 1994 Hacia un curriculum intercultural bilingüe. En Pentukun N° 1, UFRO Temuco.
- 1995 Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena: Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI, Editorial Universitaria - Santiago.

CONADI

- 1996 “Orientaciones generales referente al programa de educación intercultural bilingüe”, Temuco.

CONADI

- 1991 “Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de Chile. Conclusiones referidas a la cultura y educación”, CONAD-FREDER,, Temuco.

CUNNINGHAM, Myrna

- 1996 “Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina”, II Congreso Latinoamericano sobre EIB, Bolivia.

DURAN, Teresa

- 1995 “Qué entendemos por interculturalidad? Una respuesta desde la antropología sociocultural”. En I Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Temuco.

LONCON, Elisa

- 1997 “Sistema de conocimiento e identidad mapuche en la educación intercultural bilingüe”, II Seminario Latinoamericano de educación intercultural bilingüe, Universidad de la Católica.

LLANQUINAO, Hilda

- 1994 “Propuesta para una educación mapuche”, en CRECIÑI AMULZUGUN, N° 1, Temuco.

Síntesis Interpretativa de la Ponencia “Reforma Educacional y Educación Intercultural Bilingüe en Chile, el Caso Mapuche”

De acuerdo al documento que ha sido expuesto por Elisa Loncon, quien es coordinadora de la EIB en Chile, pueblo Mapuche, el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en ese país se ha apoyado en hechos importantes como: 1) Las políticas Estatales de Modernización y Descentralización; 2) El avance de los movimientos políticos indígenas en la conquista de espacios; y 3) Los esfuerzos de distintos sectores sociales por terminar con la opresión de los pueblos y establecer la equidad a través de la interculturalidad.

Los tres puntos que se señalan y que han actuado como dinamizadores de un cambio al interior de la sociedad chilena, de hecho se remiten a una realidad social que por lo menos en las últimas 2 décadas se diferencien notablemente de la historia anterior con respecto a la valoración, respeto y posibilidades de participación de los pueblos indígenas en el contexto de la sociedad y el Estado.

Existen también otros hechos importantes enmarcados en los esfuerzos de lo que significa iniciar una Reforma Educativa ya en el nuevo contexto del pensamiento plurilingüe, multiétnico y multicultural de países como Chile. Estos hechos hacen referencia a: 1) que la transformación de las sociedades y los efectos de la modernización y la globalización imprimen una importancia enorme al mejoramiento de la calidad educativa; 2) que la actualización del curriculum según la demanda de los nuevos tiempos debe desarrollarse poniendo énfasis no en la enseñanza de contenidos, sino, en el aprendizaje, es decir en las destrezas del aprender a aprender.

Algo muy significativo y revelador de la importancia que le asignan tanto la sociedad como el Estado, a la educación es la ampliación de las jornadas de trabajo de los estudiantes. Es decir que si anterior-

mente trabajaban 30 horas a la semana, hoy deberán laborar 38 horas, en el nivel básico; en la media se incrementa de 32 a 42 horas con un régimen general de estudios que ha ascendido de 37 a 40 semanas en total. Y lo que es más importante aún, se reactivan las dos jornadas de trabajo estudiantil, en la mañana y en la tarde.

Una estrategia concomitante tiene relación con el impulso al perfeccionamiento docente para enfrentar los retos del mejoramiento de la calidad educativa, con renovación y mejor calidad de la formación.

Algunos Comentarios a manera de Síntesis

En el contexto de la Reforma Educativa y bajo el soporte de la Reforma Constitucional del año 90, operacionalizada en el 96, se establece el reconocimiento del plurilingüismo y multiculturalismo, así como la ejecución de la Educación Intercultural Bilingüe con autonomía.

Se han diseñado perfiles grandes de lo que serán los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) con autonomía de planificación a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por su parte, la política de modernización del estado, establecen el reconocimiento a las lenguas y culturas diversas; el reconocimiento a la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe, en el caso general que aquello implique a la primera lengua y afectiva del niño, la formulación completa de las estrategias metodológicas que conlleven a la incorporación de la prácticas sociales de la comunidad.

La operacionalización de la Educación Intercultural Bilingüe por vía Reforma Educativa contempla la adecuación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios complementarios

a la Educación Intercultural Bilingüe; la inserción de la EIB en los Objetivos Fundamentales Transversales que atraviesan todos los sectores y subsectores del aprendizaje descentralizado; la inserción parcial de la EIB vía programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación con posibilidades de articulación con el sistema general, bajo condiciones de demanda y adaptabilidad como en el caso de los jardines y el mejoramiento cualitativo; la construcción del Proyecto Educativo Institucional, que en sí, es la posibilidad de insertar la propuesta educativa en las demandas de la comunidad y al mismo tiempo se guíe por los (OF-CMO) del nivel nacional de la Reforma.

1. La Reforma Educativa Chilena abre las puertas a la implementación y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.
2. Las solas condiciones como la Ley de la República y la Reforma Educativa no serían recursos suficientes para resolver la implementación y desarrollo de la EIB, puesto que depende de la interacción dinámica de otros factores como el social, cultural, lingüístico, tecnológico, actitudinal y fundamentalmente económico-financiero.
3. Aún persisten los prejuicios en contra de la EIB generados ya por la población hispanohablante y también por los mismos indígenas.
4. La implementación de la EIB implica una serie de cambios estructurales al interior del Sistema Educativo, que en cierto modo podrían ser resueltos por el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
5. Aún en los umbrales de entrada al siglo XXI, como si todavía estuvieran viviendo por una mentalidad colonialista de tres siglos atrás, muchos sectores sociales persisten en conceptualizar a la EIB como un regreso inútil al pasado, olvidándonos de la modernidad y la actualidad, cuando justamente esta modernidad esta anclada en las potencialidades culturales de ese mismo pasado.

6. En muchos casos la L1 no será la lengua nativa, pero se implementará una enseñanza para la recuperación de la identidad de los Mapuches-urbanos.
7. Un aspecto importante de los enfoques de la Reforma Educativa constituye sin duda, la actitud de respeto al “otro”, mediante la decisión política de implementación de la interculturalidad.

Capítulo V

GUATEMALA: ¿MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL HACIA EL SIGLO XXI?

Enrique Sam Colop
Guatemala

5.1. Introducción

Guatemala es un país de aproximadamente 12 millones de habitantes, de los cuales más del 60% lo constituye población indígena. Se entiende por indígena a la población mayoritaria que incluye a los mayas, a los garífunas y xinkas. Es también un país que estuvo inmerso en los últimos 36 años en una guerra civil que sólo terminó formalmente con la firma de la paz el 29 de diciembre de 1996. Previo a esa firma de paz, se suscribieron varios acuerdos entre los que hay que mencionar, por su relevancia para esta presentación, el *Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*.

5.2. Guatemala: una Breve Historia Educativa

Guatemala es de hecho un país multilingüe, multicultural y multiétnico; aunque de derecho existe ahora un compromiso para reconocer esta realidad. Este reconocimiento que deberá tener rango constitucional no es una dádiva derivada de las fuerzas en contienda sino es el resultado de una lucha histórica de los pueblos indígenas, tradicionalmente excluidos del poder socio-político del país. Para poner el tema indígena en perspectiva, debemos decir que Guatemala desde que se

constituyó en república ha practicado una política de *extinción lingüística* o “*idiomicida*”; que ha ensayado políticas integracionistas, indigenistas y asimilistas hasta el actual momento en que se deberán substituir esas tendencias por la de un reconocimiento legal de la diversidad dentro de la unidad.

La política “*idiomicida*” arranca desde 1824, cuando el Congreso Constituyente de Guatemala emitió un Decreto que pretendía “reducir a uno solo el idioma nacional”. Esa norma decía:

El Congreso Constituyente del estado de Guatemala, considerando que debe ser uno el idioma nacional, y que mientras sean tan diversos cuanto escasos é imperfectos los que aun conservan los primeros indígenas, no son iguales ni comunes los medios de ilustrar á los pueblos, ni de perfeccionar la civilización en aquella apreciable porción del estado, ha tenido á bien decretar y decreta:

1. Los párrocos, de acuerdo con las municipalidades de los pueblos, procurarán por los medios más análogos, prudentes y eficaces, extinguir el idioma de los primeros indígenas.
2. Probando los mismos párrocos haber puesto en uso con buen éxito, en el todo ó en parte, cuanto estuvo en sus facultades para el cumplimiento del anterior artículo, se tendrá por el mérito más relevante en la previsión de curatos.

Esta política realmente empezó a modificarse hasta mediados de los años ‘40s de este siglo, período en el que *terminó el siglo XX* para el país, como lo afirma un conocido jurista guatemalteco. Esto es así porque no es sino hasta esa época en que se produjeron algunos cambios substanciales; aunque en materia indígena se asumió la corriente *Indigenista* mediante la cual se pretendía *integrar* la población indígena a la cultura nacional y al idioma oficial del país. Para los efectos, se enco-

mendaba a las instituciones educativas y administrativas “resolver” lo que el Estado da por llamar “El problema Indígena”. En el plano legal, la Constitución de 1945 en su artículo 4 declaraba que el idioma oficial de Guatemala era el español. Esta norma fue reproducida por las Constituciones de 1956 (art. 5) y de 1965 (art. 4). De manera excepcional, en el Estatuto Fundamental de Gobierno (Decreto Ley 24-82), emitido por el gobierno de facto de Efraín Ríos Montt, no se declaró al español como idioma oficial; aunque de nuevo la Constitución Política de 1985, artículo 143, se vuelve a restablecer ese principio y se declara a los idiomas mayas como “parte del patrimonio cultural”.

En materia educativa, en los años ‘80s se crea lo que en ese entonces se denominó, PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE, un proyecto cuatrienal (1980-1984) suscrito entre el gobierno de Guatemala y la AID de los EE.UU. En los objetivos del proyecto se encontraba ampliar el uso del castellano hasta el segundo grado de primaria y su meta era preparar materiales en cuatro idiomas mayas: k’iche’, kaqchikel, mam y q’eqchi’ que facilitaran el aprendizaje del idioma oficial. Este programa se ensayó en 40 escuelas. Posteriormente, el Gobierno de Guatemala asume la responsabilidad del proyecto y lo convierte en PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL. Aún en esa etapa, el objetivo del programa y de conformidad con el Acuerdo de su creación, era usar el idioma indígena como medio para enseñar el idioma oficial. Este programa se expandió a 800 escuelas. La educación bilingüe practicada en estos programas fue **subtractiva**, porque promovía la adquisición del idioma español a costa del idioma indígena. El uso del idioma indígena era transitorio y servía de puente de aprendizaje a la segunda lengua. La cobertura de ese programa, sin embargo, fue limitada porque el Estado nunca le proporcionó de fondos suficientes.

En términos generales se puede afirmar que hasta ahora, la política educativa estatal hacia los indígenas ha sido la de una educación

bilingüe *sustractiva* y no una educación bilingüe *aditiva*, en la que al conocimiento del idioma materno, se agrega un idioma nuevo. Esto quiere decir, que los derechos lingüísticos inherentes a la persona humana, no han sido plenamente reconocidos en Guatemala; y que no es sino hasta el 31 de marzo de 1995, en que se suscribe el *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* entre el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional de Guatemala; que se reconocen esos derechos. La tarea actual, entonces, es implementar efectiva y eficientemente esos derechos.

En el Capítulo III, literal A, numeral 2 de ese Acuerdo, el Estado de Guatemala se compromete a reconocer, respetar y promover al conjunto de idiomas que se hablan en el país e incluso se compromete a modificar el **estatus** de esos idiomas. Para los efectos, el Gobierno deberá tomar las siguientes medidas:

1. Promover una reforma de la Constitución Política de la República que liste el conjunto de los idiomas existentes en Guatemala que el Estado está constitucionalmente comprometido en reconocer, respetar y promover;
2. Promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo, a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a la que pertenezcan, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural e instancias tales como las Escuelas Mayas y otras experiencias educativas indígenas;
3. Promover la utilización de los idiomas de los pueblos indígenas en la prestación de los servicios sociales del Estado a nivel comunitario;

4. Informar a las comunidades indígenas en sus idiomas, de manera acorde a las tradiciones de los pueblos indígenas y por medios adecuados, sobre sus derechos, obligaciones y oportunidades en los distintos ámbitos de la vida nacional. Se recurrirá, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación masiva en los idiomas de dichos pueblos;
5. Promover los programas de capacitación de jueces bilingües e intérpretes judiciales de y para idiomas indígenas;
6. Propiciar la valoración positiva de los idiomas indígenas, y abrirles nuevos espacios en los medios sociales de comunicación y transmisión cultural, fortaleciendo organizaciones tales como la Academia de Lenguas Mayas y otras instancias semejantes; y
7. Promover la oficialización de idiomas indígenas. Para ello, se creará una comisión de oficialización con la participación de representantes de las comunidades lingüísticas y la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala que estudiará modalidades de oficialización, teniendo en cuenta criterios lingüísticos y territoriales. El Gobierno promoverá ante el Congreso de la República una reforma del artículo 143 de la Constitución Política de la República de acuerdo con los resultados de la comisión de oficialización.

En el plano educativo también se adquieren algunos compromisos, como la necesidad de efectuar una *reforma educativa* que responda a la diversidad cultural y lingüística del país. Para ello, el gobierno asume determinadas responsabilidades para reformar el sistema educativo, entre las que para esta exposición, cabe destacar los siguientes puntos que deben caracterizar a esa reforma (Cap. III, literal G, numeral 2, incisos).

1. Ser [un sistema] descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales;
2. Otorgar a las comunidades y a las familias, como fuente de educación, un papel protagónico en la definición de la currícula y del calendario escolar y la capacidad de promover el nombramiento y remoción de sus maestros a fin de responder a los intereses de las comunidades educativas y culturales;
3. Integrar las concepciones educativas maya y de los demás pueblos indígenas, en sus componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales, como una vertiente de la reforma educativa integral;
4. Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación;
5. Promover el mejoramiento de las condiciones socio-económicas de vida de las comunidades, a través del desarrollo de los valores, contenidos y métodos de la cultura de la comunidad, la innovación tecnológica y el principio ético de conservación del medio ambiente;
6. Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo.

Para el desarrollo de estas y otras medidas que permitan ejecutar la reforma educativa, el gobierno deberá tomar en cuenta las distintas experiencias que sobre la educación bilingüe y sobre la educación maya existen en el país. Con estos fundamentos y estos compromisos es-

tatales, entonces, y considerando que la educación es una responsabilidad inherente al Estado ¿qué más podría esperarse para una efectiva educación bilingüe intercultural? La realidad es que los Estados tienden a incumplir con sus obligaciones y a priorizar necesidades. La educación generalmente no es una prioridad y ante esto surgen las siguientes inquietudes: ¿cómo hacer efectiva esas metas educativas?, ¿Qué es lo deseable y qué es lo factible?, ¿Cuáles entidades deben ser las encargadas de desarrollar cada uno de esos objetivos?, ¿Hasta dónde es deseable que el Gobierno participe en la reforma educativa o en su caso a qué debe reducirse su papel?, ¿Cuál es la responsabilidad de las organizaciones que practican programas de educación bilingüe alterna? etc.

Sin ánimo de responder a cada una de estas interrogantes y considerando que la globalización mundial también puede constituir una amenaza a la diversidad lingüística y cultural; paso a considerar algunos puntos que la educación bilingüe intercultural enfrenta en la actualidad.

5.3. Retos para la Educación Bilingüe Intercultural

Si bien en el caso de Guatemala, el Estado ha asumido ciertos compromisos en los Acuerdos de Paz, esto no quiere decir que en lo que a materia de educación bilingüe intercultural se refiere, ya todo se encuentra bien encaminado. A las puertas del tercer milenio y considerando que Guatemala, prácticamente empezó a vivir el siglo XXI a mediados de los años '40s, ese país daría la impresión de, que a raíz de los Acuerdos suscritos, ha dado un salto cualitativo en los últimos años y que eso le permite ahora vislumbrar una nueva era. Ese entusiasmo, sin embargo, no debe ser desbordante.

5.3.1 El Ejercicio del Derecho

Los derechos de un pueblo pueden estar reconocidos por un Estado pero si los ciudadanos no lo ejercitan, esos derechos se quedan en

letra muerta. Para que un derecho sea efectivo, es preciso ejercitarlo. En ese sentido, y en el plano que aquí nos atañe, constituye un reto el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales. A nivel individual le corresponde a las personas ejercer sus derechos personales y a nivel colectivo sus derechos como pueblo. Para el ejercicio de esos derechos se requiere que la población esté debidamente informada y convencida de que el uso del idioma materno en el sistema educativo es un *derecho humano* del que debe gozar toda persona, incluyendo sus hijos; y que la educación bilingüe intercultural no sustraerá a sus hijos del conocimiento de otro idioma y de otras culturas. En otras palabras, es importante sensibilizar a la comunidad de que lo que sus hijos aprenderán en la escuela cae dentro del espacio de sus derechos y que la educación no es únicamente un ejercicio de reproducción cultural.

5.3.2. Revertir la Pérdida del Idioma

Es un hecho innegable que la globalización acerca más a los pueblos; pero también tiende a “borrar” sus especificidades. En el plano lingüístico, este es un reto que casi todos los idiomas enfrentan, incluido el español frente al inglés, o los idiomas hablados en Suiza frente al inglés. Es el caso de los idiomas indígenas la globalización constituye un doble reto. ¿Cómo, entonces, revertir ese proceso? Porque una ley de educación bilingüe o una ley que reconozca la oficialidad de un idioma indígena no resuelve la pérdida del idioma si no se enfrenta el problema con medidas para revertir el proceso de sustitución y finalmente de pérdida del idioma.

Ciertamente de lo que se está hablando aquí es de una planificación lingüística adecuada y cuidadosa; una sensibilización hacia el idioma materno que contemple actitudes positivas sin que ello implique un desprecio hacia el idioma segundo. Entre otras medidas, está la de usar el idioma materno en el plano público y privado. En el ámbito privado, la familia debe ser fuente de reforzamiento lingüístico. Al individuo lo

que le importa frente a su comunidad es la comunicación y la interacción fluida.

Para que los idiomas se mantengan y desarrollen es necesario hablarlos y escribirlos; para lo cual las reglas de la gramática deben ser bastante flexibles. Es importante que el idioma florezca en las calles, en los mercados, en las iglesias, en todo lugar y con un mínimo de ataduras gramaticales. Aquí que los centros prescriptivistas del idioma (Academias, etc.) no deben interferir con sus reglas inhibitorias; porque como dice Ernesto Sábato, *no existe pureza de la lengua. La lengua está en perpetua transformación*. Ya una vez, la tendencia a la pérdida del idioma empieza a ser revertido, quizá se puedan volver los pasos hacia el perfeccionamiento lingüístico, lo cual es una utopía, porque cada vez los idiomas tienden a ser menos sujetos a reglas rígidas. La belleza del idioma radica precisamente en su plasticidad y acomodamiento a las circunstancias nuevas; lo básico y preocupación fundamental ha de ser su mantenimiento y desarrollo. Revertir el proceso de pérdida debe ser uno de los objetivos principales de toda planificación lingüística.

5.3.3. Sobre la Planificación Lingüística

En términos generales, planificación lingüística se refiere al esfuerzo consciente para alterar la función de un idioma o idiomas dentro de una sociedad y resolver problemas de comunicación. Este esfuerzo se concreta en una atención, preocupación, dedicación de tiempo, poder e inversión de recursos económicos hacia la promoción de determinado idioma o idiomas. Este esfuerzo, además, es normalmente asumido por el gobierno, y en casos excepcionales por los propios interesados en su idioma.

La planificación lingüística, al igual que la planificación económica, la planificación familiar, etc. es un proceso meditado e implica utilización de recursos humanos y económicos, la definición de cam-

pos de uso de los idiomas, compromisos de los propios hablantes y de la sociedad circundante. Este proceso puede modificar el *estatus* o condición del idioma frente a otro y/o modificar el *corpus* o condición interna de ese idioma. Estas medidas no son excluyentes y en el mejor de los casos son complementarias.

La modificación del *estatus* del idioma es externa por cuanto cambia la función del idioma a nivel social y el derecho de sus hablantes. Este cambio puede ser para suprimirlo o para usarlo como idioma nacional, regional u oficial. En el caso guatemalteco, como ya lo hemos indicado con anterioridad, primero se intentó eliminar los idiomas indígenas, luego darles un estatus de patrimonio cultural y ahora existe la intención de reconocerlos como idiomas oficiales. La alteración de la función de un idioma, entonces, está sujeto a factores exógenos al idioma.

La modificación del *corpus*, en cambio, es endógeno en cuanto se refiere al desarrollo propio del idioma. Entre otros aspectos se contempla la estandarización, el establecimiento de convenciones ortográficas, gramaticales, el desarrollo lexical, la producción literaria etc. Medidas todas que requieren, tanto de apoyo institucional (gubernamental y no-gubernamental), como de recursos humanos.

El cambio de *estatus* de un idioma, sin embargo, no garantiza su viabilidad. Esta está sujeta al ejercicio del derecho por parte de los hablantes y de la tolerancia de los hablantes de los otros idiomas coexistentes. Aquí es importante resaltar un elemento subjetivo. Para que un idioma se mantenga y desarrolle, no basta con hablarlo sino que *hay que estar convencido de que es una necesidad hacerlo*. Este sentimiento de lealtad lingüística debe ser promovido entre los niños y los jóvenes hablantes de esos idiomas, así como convencer a los padres de familia para que usen esos idiomas en el hogar. El mantenimiento de un idioma

puede depender de un compromiso ideológico manifiesto o subyacente.

Entre los aspectos internos a modificar en un idioma se incluyen:

La ortografía: ésta debe ser simple y adecuada, es decir que facilite a la mayoría de hablantes a leer y a escribir ese idioma mediante un sistema en el cual cada símbolo represente un sólo sonido. En este punto debe tomarse en cuenta tanto aspectos lingüísticos como didácticos y socio-educativos. Se debe evitar exigir a una mayoría analfabeta que además de aprender a leer y a escribir su idioma, tenga también que aprender diferentes o complicados sistemas ortográficos.

El léxico: los idiomas definitivamente requieren de nuevo vocabulario en forma constante. Se puede generar nuevo léxico desde el propio idioma o incorporar términos de otro idioma. Este nuevo léxico, sin embargo, debe ser concordante con el sistema morfológico y fonológico de cada idioma. Entre otras estrategias, tenemos la generación de términos desde el propio idioma y cuando esto no ha sido posible, se ha generado por medio de algún idioma de la misma familia lingüística y si esto aún no ha sido posible se ha recurrido a otro idioma de la misma región y por último al idioma extranjero. Esta estrategia ha sido muy productiva en el caso del Indonés y en cierta forma también, esto se ha ensayado con algunos idiomas mayas de Guatemala. Para la producción de neologismos, sin embargo, hay que tomar en cuenta que la terminología debe ser adecuada a cada situación. En algunos casos es más urgente crear terminología agrícola y manual antes que terminología electrónica.

Estandarización: este quizá, es uno de los aspectos más problemáticos a afrontar en toda planificación lingüística debido a las consecuencias extra-lingüísticas que implica. Para comenzar, la estandariza-

ción conlleva reglas prescriptivas e imposición de quienes promueven la estandarización. Por otro lado, y desde el punto de vista socio-lingüístico hay que aclarar que cualquier dialecto o supradialecto que se escoja como modelo, siempre va a ser “diferente” o “artificial” para otros hablantes, puesto que lo “real” es lo que cada quien habla. De hecho, el lenguaje con que se escribe un libro o un discurso ceremonial no son iguales al habla común y cotidiana.

La estandarización, entonces, debe enfocarse al lenguaje escrito y tener como fin el que sea comprendido por la mayoría de hablantes. Esto permite que las diferencias dialectales se mantengan. Por supuesto que lo ideal sería que el estandar refleje al idioma hablado, pero eso difícilmente se puede obtener. En este proceso hay un compromiso político por parte de todos los hablantes de ese idioma: unos por promover un dialecto determinado y otros por aceptarlo como el estandar; y para que este compromiso se haga efectivo deberán desarrollarse estrategias de corto, mediano y largo plazo que permitan la viabilidad de ese estandar. Entre estas medidas están las campañas radiales, televisivas y a través de la prensa escrita; el uso de los idiomas en la escuela y la creación de fuentes de trabajo donde esos idiomas van a ser utilizados.

Un peligro que conlleva la estandarización es que los hablantes de los dialectos no cercanos al escogido como estandar se resistan o abstengan de aprenderlo y eventualmente lleguen a abandonar su propia variación dialectal. Ante esto deben diseñarse campañas locales de aclaración y de persuasión. Aquí hay que recalcar que el estandar debe *complementar y no substituir* al dialecto local. Entre otras estrategias, además, está la de facilitar la enseñanza de la variante local durante los primeros años de educación y luego pasar a la forma estandarizada.

Generalmente los idiomas son más hablados que leídos y que escritos. Ante esto hay que promover su lectura y escritura a través de la producción de materiales escritos en ese idioma. Adjunto a esto hay

que crear hábitos de lectura en esos idiomas entre los propios hablantes. Asimismo se puede planificar una ampliación horizontal y vertical de ámbitos de uso. Hay expansión horizontal cuando el idioma usado en el hogar se amplía a la vecindad y de ésta a la comunidad, luego a la región para por último usarlo a nivel estatal. Hay expansión vertical cuando del ambiente privado se pasa al nivel público (el idioma se usa en la administración pública, en los debates públicos, en la redacción de leyes, etc.)

Toda planificación lingüística, además, debe contener programas de sensibilización, tanto para los propios hablantes del idioma o idiomas que se les está modificando de estatus y de corpus, como para los hablantes de los otros idiomas coexistentes para promover un ambiente de tolerancia.

5.3.4. Revisión de la Currícula

Debemos aceptar, además, que la educación no es un proceso inocente y de contenido neutral. En textos educativos guatemaltecos se “mal-enseña”, por ejemplo, que los indígenas de este continente eran idólatras y que España trajo “una nueva religión llena de amor y de paz”; que esa religión vino a substituir “los ritos sanguinarios que los nativos practicaban para complacer a sus múltiples dioses”. En estos textos obviamente se omite mencionar que esa nueva religión patenta en la época la tortura, quema hombres vivos o los ahorca en medio de los rezos de los frailes. En otro texto, al hablar sobre la literatura indígena se dice que ésta es “peculiar” y que ha sido traducida a los “idiomas cultos” del mundo. En otro, que los mayas precolombinos “adoraban la naturaleza... a algunos animales como el coyote, el tacuazín o el jabalí” y en otra parte se afirma que los mayas consideraron a los españoles “dioses por su color”; que los mayas recibieron una atención especial de parte de los frailes y que dio como resultado “gran parte de la poca cultura que ahora tienen”.

Estos contenidos de la currícula definitivamente no son imparciales ni inocentes. Son contenidos con una fuerte carga ideológica que denigra una cultura, una religión, una literatura y sobrevalora implícitamente a la cultura de origen hispano. De aquí, que la currícula de enseñanza requiere de una desconstrucción que la despoje de sus contenidos racistas y etnocéntricos. La educación bilingüe intercultural deberá ir acompañada de una valoración equitativa de las culturas que se quieren enseñar. No sirve de mucho que un proceso educativo bilingüe pretenda ser eficiente si su contenido cultural desvaloriza la cultura del educando.

En la currícula, además, debe incluirse cursos sobre la literatura propia de los pueblos indígenas para que los niños empiecen a producir en su propio idioma. Las reglas del lenguaje deben vertirse y reflejarse en contenidos de utilidad inmediata y que mejor si en los cánones literarios de la comunidad; porque ese es el lenguaje diario, el lenguaje ritual o ceremonial que vive el educando.

5.3.5. Bilingüismo Intercultural: un Proceso de Doble Vía

La educación bilingüe intercultural no debe ser sólo para los indígenas; sino que este debe ser un proceso de dos vías. Que los latinos o no indígenas tengan también acceso al sistema para que se sensibilicen y conozcan el proceso educativo a la inversa. Este debe ser un derecho del niño no indígena; mas no una obligación. Es importante que los miembros de la otra cultura y hablantes del otro idioma aprendan, también, la cultura y el idioma de la población meta de la educación bilingüe intercultural; que es generalmente la población indígena. He aquí el principio de la alteridad: el que uno aprenda, acepte y reconozca la cultura y el idioma del otro y viceversa. Aprendiendo juntos se aprenderá también a convivir en paz, cultural, lingüística y socialmente.

5.4. Conclusiones

A las puertas de un nuevo siglo, la educación bilingüe intercultural se enfrenta a un mundo globalizante que tiende a borrar las identidades y particularidades de las sociedades. En esto se incluyen las culturas y los idiomas de los pueblos. La comunicación englobante conduce hacia una “guerra lingüística” donde el idioma de las potencias tecno-económicas amenazan con substituir los idiomas de los países menos poderosos. En esta arena, los idiomas indígenas tiene una doble amenaza porque no sólo deben enfrentarse a un idioma externo sino a un idioma oficial interno.

Es por esto, que ahora más que nunca se requiere de estrategias y políticas educativas más agresivas que permitan asegurar el mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas. No bastan leyes igualitarias para equilibrar a pueblos desiguales; se requiere de medidas especiales que permitan a los desiguales equilibrar sus fuerzas. Entre otras medidas se propone el conocimiento del derecho lingüístico para ejercitarlo, una planificación lingüística adecuada, medidas que permitan revertir la pérdida del idioma; la revisión de la currícula escolar y ensayar una educación bilingüe intercultural de doble vía, como derecho y no como medida coercitiva.

La educación bilingüe intercultural es un proceso que debe enseñar a los pueblos a reconocerse cultural y lingüísticamente; sólo conociendo y conociéndose, los ciudadanos pueden aprender a respetarse y aprender a convivir unos con los otros.

Antes de terminar permítaseme hacer el siguiente recordatorio:

- a) los idiomas no son independientes a la cultura;

- b) en la educación no solo basta la enseñanza del idioma sino, es necesaria la enseñanza *en* ese idioma (materno).
- c) la viabilidad de los idiomas se garantiza sólo si los padres se los enseñan a sus hijos. La escuela no puede asumir completamente esa responsabilidad.
- d) el monolingüismo o el multilingüismo no determinan el desarrollo económico de las sociedades. Guatemala es un buen ejemplo de esto: ha tenido un sólo idioma oficial y tradicionalmente ha tenido una política homogeneizante y, sin embargo, todavía es un país en vías de desarrollo.

Por último quiero hacer referencia al multilingüismo y a la preocupación por la unidad de los idiomas por parte de los ancestros mayas. En el *Popol Wuj* se reconoce la diversidad de idiomas cuando se declara:

K'i wachib'al winaq
k'i uch'ab'al winaq

[Había] muchos tipos de gente
muchos eran los idiomas de la gente.

Y en otra parte del texto, los pueblos mismos se preguntan:

Aq'aroq:
ax kanaj wi qach'ab'al
ja pa' chaxqab'ano
mixojsachik.
A pa' xojk'axtok'ax wi?
xa jun qach'ab'al ta xujpe
chila' Tulan
xa pa' jun qatzuqib'al
qawinaqirib'al.

¡Aclarad!
¿dónde quedó nuestro idioma?
¿qué nos ha sucedido?
Nos hemos perdido.
¿dónde nos habrán engañado?
Era uno nuestro idioma
cuando vinimos de Tulán
Era una nuestra subsistencia
uno nuestro origen

5.5. Bibliografía

CASTAÑEDA

1962 *Estudios Sociales*, Primer curso, Guatemala: talleres imprel.

GORDILLO BARRIOS, G.

1987 *Guatemala Historia Gráfica*. Editorial Piedra Santa.

LAMBERT, citado por Haugen

1985 *The language of Imperialism: Unity or pluralism? en Language of Inequality*. Mouton Publishers.

SKINNER-KLEE, Jorge (recopilador)

1995 *Legislación Indigenista de Guatemala*, México: Instituto Indigenista Interamericano. 2da. edición.

SIFONTES, Polo

1984 Prólogo a *Crónicas Indígenas de Guatemala*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.

TZIAN, Leopoldo

1994 *Mayas y Ladinos en Cifras: El Caso de Guatemala*. Ed. Cholsamaj.

5.6. Síntesis Interpretativa de la Ponencia "Guatemala: ¿Multilingüe y Multicultural hacia el Siglo XXI?"

Como la mayoría de los países que conservan la condición de multilingüe, pluricultural y multiétnica, por no mencionar lo plurinacional, actualmente en debate en el Ecuador, Guatemala revela una alta composición de población indígena (60%) y recién en el año 1996 acaba de firmarse el ACUERDO DE PAZ, esto es, el acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.

Hasta el año citado, los pueblos indígenas principalmente experimentaban una situación de total inseguridad política y social, determinada por la etapa de alta violencia que le tocó vivir a este país. Se espera que en los años próximos que ya constituyen la entrada al siglo XXI, esta situación de violencia se reduzca al máximo y que más bien impere la paz social con reivindicaciones hacia el establecimiento de políticas de interculturalidad.

En este contexto, la educación intercultural bilingüe también tuvo que experimentar un período de rezago y estancamiento, si bien, se han venido poniendo en práctica algunos proyectos significativos.

Uno de los indicadores de este estancamiento han constituido los intentos explícitos de eliminar por completo las lenguas nativas a través de las declaraciones e imposiciones legales contrarias a lo indígena, en las que se han visto involucradas también algunas religiones.

Actualmente, reconocida ya la condición de país multilingüe, multicultural y multiétnico, se ha puesto en vigencia la visión integracionista e indigenista que desea empujar a la EIB a una labor de simple transición.

Por su parte y en la proyección de lo que realmente se debe hacer, el Acuerdo Nacional sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas se compromete a reivindicar los idiomas indígenas y la Reforma Educativa acorde a la realidad socio-cultural y lingüística diversa de Guatemala.

No obstante los pasos importantes dados en favor de las reivindicaciones indígenas, existen muchas incógnitas respecto de la responsabilidad social, organizacional e institucional de la EIB.

De cualquier forma que se tuvieran que enfrentar los procesos en contradicción, los retos que se le atribuyen a la gestión de la Educación

Intercultural Bilingüe son de verdadero impacto en el contexto nacional.

El Acuerdo de Paz firmado el año pasado con el Gobierno y la Sociedad Civil, no significa en modo alguno que la implementación de la EIB esté encaminada. Pues de no mediar la intervención de varios sectores como los propios intelectuales indígenas y las organizaciones representativas se empezaría por perder presencia en los ámbitos técnico y político. En este sentido y como parte de las políticas de identidad, es imperioso que se piense en revertir la pérdida creciente de los idiomas nativos, para proceder a la devolución de su funcionalidad ya en el nivel oral, como también escrito.

En concordancia con lo anterior se busca desembocar en un proceso de planificación lingüística adecuada, para hacer que se alteren favorablemente los estatus de las lenguas en respuesta a una problemática comunicacional evidente. Alteración que se proyecte hacia el corpus interno como externo y contribuya a superar las barreras tradicionales de lo político, económico y legal. Dentro de esta línea se discutirán además, las posibilidades de estandarización de las lenguas indígenas.

Otro aspecto destacado de la Reforma deberá ser la revisión de la currícula, puesto que los contenidos de enseñanza relacionados con las culturas nativas, todavía son prejuiciados por la sociedad dominante, como si sus rasgos mestizos más se empeñaran en negar su propia identidad. En el comportamiento común de la sociedad, hasta de manera inconsciente, se observa una actitud de sobrevaloración de la cultura de los conquistadores (posteriores colonizadores). Por ello, se requiere que la currícula se despoje de tales prejuicios y adopte una posición más equilibrada de respeto y valoración por lo culturalmente diverso. Este trabajo deberá cumplirlo poco a poco la EIB, en forma honesta y equilibrada.

De esta manera y con los cambios propuestos para la IEB dentro de la Reforma, arribaremos al bilingüismo intercultural como un proceso de doble vía, donde la interculturalidad sea para todos y se respete la alteridad de nuestros pueblos.

Capítulo VI

PERSPECTIVAS DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA COSTA ATLANTICA - REGION AUTONOMA DE NICARAGUA

*Mirna Cunningham
Nicaragua*

6.1 Introducción

Uno de los valores de los profesores es poner los conocimientos al servicio de la comunidad para que ésta se desarrolle. Si el conocimiento es producto de la creación colectiva obviamente sus frutos deben servir a su desarrollo colectivo. La familia, los ancianos, los guías espirituales enseñan jugando, narrando, haciendo, aprendiendo juntos en el hogar, la iglesia, el monte y río. La comunidad, la naturaleza es la “gran escuela” entendiendo como escuela la vida comunitaria.

La Educación Intercultural Bilingüe ha sido el resultado de la irrupción de los pueblos indígenas en espacios públicos en la lucha por ejercer nuestros derechos. Desde el hogar y la comunidad, en los cuales se había “encerrado” la lengua indígena como parte del proceso de colonización, pudo la palabra acompañar a la “resistencia indígena”. Primero fue apenas un susurro de las abuelitas en los oídos de las nietecitas en su andar. Luego salió a las reuniones clandestinas, a las marchas, los levantamientos. Llegó a las escuelas junto a los maestros bilingües. Alcanzó los medios de comunicación: la prensa escrita, los radios

comunitarias. Llegó a los municipios y parlamentos con los concejales y diputados indígenas. Se coló en los foros internacionales, la ONU, la OEA. Llegó hasta las universidades y centros de investigación.

La palabra indígena se convirtió, “a pesar de su prohibición forzada” por mucho tiempo en ley. Está en las Constituciones Políticas, en leyes específicas, en programas de gobierno. Ya la incluyeron el Convenio 169 de la OIT y el Convenio Internacional de los Derechos de niños y niñas como norma jurídica internacional.

Ha sido el proceso de maduración de la lucha indígena y su incursión en espacios nacionales e internacionales, lo que nos permiten estar hoy hablando de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

6.2. Descripción de la Situación Existente

El Gobierno Central, en los actuales momentos, se encuentra implementando la “modernización del Estado,” cuya principal manifestación y propósito es la descentralización conceptual y operativa. Paralelo a ello los Gobiernos de las Regiones Autónomas del Atlántico de Nicaragua, se encuentran impulsando el proceso de profundización de la Autonomía. El taller “La Descentralización como Instrumento del Fortalecimiento Autonomico” realizado en mayo - junio de 1996 es un ejemplo de los procesos mencionados. Dentro del proceso de modernización del Estado, el Ministerio de Educación (MED) ha definido cuatro grandes objetivos para la conducción de la educación:

1. Mejorar la calidad de la educación en Nicaragua.
2. Descentralización para democratizar la participación ciudadana en la educación.
3. Aumentar la retención y disminuir la deserción escolar.
4. Propiciar la formación de valores.

Para el logro de cada uno de los objetivos, el Ministerio ha definido diferentes estrategias, una de ellas ha sido la conformación de los CED (Consejos de Educación Departamentales) que son instancias consultivas en las áreas de operación. Para los Gobiernos Regionales, la descentralización es el arma efectiva del sistema educativo nacional, ha sido identificada como condición esencial en el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello cuentan con un marco jurídico sólido y vigente, que les otorga potestad para continuar los esfuerzos en esa dirección. Al respecto, es válido señalar algunas leyes y decretos:

- La Constitución Política de Nicaragua
- Decreto de Ley 571 (1980)
- Estatuto de Autonomía o Ley N° 28 (1987)
- Ley de la Reforma Procesal Penal o Ley N° 124 (1991)
- Ley 162 o Ley de Lenguas (1993)
- Además del rango constitucional de la multiétnicidad de las sociedad costeña (1987-1995).

Analizando las concepciones de ambas instancias (MED y Consejos Regionales) se observa que se cuenta con una situación que permite, por un lado avanzar en la descentralización de la Educación por parte del MED y por otra consolidar el sistema educativo regional acorde a la realidad multiétnica y pluricultural de las Regiones Autónomas. Sin embargo resultan evidentes las limitaciones que tanto el Gobierno Central como los Gobiernos Regionales tienen para el apoyo a la EIB, particularmente en lo que se refiere a proporcionar al sistema educativo regional las asesorías necesarias en distintas disciplinas (lingüística, socio-lingüística, antropología, pedagogía, etc.); que promueven la formación, capacitación y profesionalización de maestros con un perfil adecuado a la realidad regional. El MED, a través de la Dirección General de Educación Básica, está implementando el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) en 126 escuelas de la Región

Autónoma del Norte (RAAN) y de la Región autónoma del Sur (RAAS).

REGION	POBLACION	ESCUELAS	MAESTROS	ALUMNOS
RAAN	Miskitu	85	457	8.598
RAAN	Mayangna	19	39	1.113
RAAS	Creole	17	147	5.100
RAAS	Miskitu	5	23	898
TOTAL		126	666	15.709

En el marco del Proyecto “Fortalecimiento y Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Atlántica de Nicaragua” se han publicado los materiales didácticos para aprestamiento y los primeros 4 grados de primaria y capacitado a los tres equipos de metodólogos del MED que trabajan en Rosita (Mayangna), Bilwi (Miskitu) y Bluefields (Creole y Miskitu RAAS). Recientemente el Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA) con el apoyo de la GTZ ha publicado una serie de materiales que serán de gran ayuda al desarrollo de la EIB en la Costa Caribe; entre ellos señalamos el Diccionario y la Gramática de la lengua Miskitu, el Diccionario Panamahka, un volumen sobre Autonomía en la RAAN, un volumen de Historia de la Costa Atlántica, y con el apoyo de Kepa, una Gramática de la lengua Mayangna.

Por lo que se refiere a la formación de los docentes actualmente en servicio en el PEBI, en “Situación Educativa en la Costa de Nicaragua” J. Richards y M. Richards ofrecen los siguientes datos (1995): en la RAAN el 9.3% tiene título de bachiller, el 18.6% primaria concluida, el

5.0% educación fundamental (cuarto grado) y el 19.8% categorías 98 y 99; en la RAAS el 16.9% tiene título de bachiller, el 21.4% primaria concluida, 4.5% educación fundamental, el 22.5% categorías 98 y 99.

Actualmente, de la Dirección de Formación Docente de MED dependen 8 Escuelas Normales, dos de ellas están ubicadas en las Regiones Autónomas. En todas las Normales rigen dos planes de estudios denominados Plan B y Pla C (el Plan B dirigido a estudiantes que concluyeron su ciclo básico, el Plan C para Bachilleres). Anteriormente existía en las Normales un Plan A dirigido a los que habían concluido la escuela primaria, pero dicho programa desapareció. Dada las condiciones de las Regiones Autónomas, esa medida administrativa ha perjudicado a las comunidades debido a las dificultades que la gran mayoría de los jóvenes tienen para completar el ciclo básico y acceder al bachillerato. Por otra parte se pierde la oportunidad de poder formar de una manera más integral al futuro docente.

En las Regiones Autónomas existen dos escuelas Normales que forman docentes no especializados en EIB. Esto continua dando como resultado maestros, que aunque sean graduados en escuelas Normales, no están preparados para la realidad regional y menos para desempeñarse en una Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Por tal razón es que la adecuación curricular de la Normales de las Regiones Autónomas es necesaria para lograr que estos centros de estudios, sean efectivamente centros formadores de los maestros que las regiones autónomas demandan.

Otros aspectos importantes que requiere el sistema educativo regional es facilitar los medios que permitan continuar con la producción de materiales didácticos, así como poder otorgar a los centros que ya están impulsando el PEBI el asesoramiento y supervisiones y la capacitación a los docentes en servicio.

En abril de 1996 se llevó a cabo en la ciudad de Bluefields el I Simposio Internacional sobre la Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Caribe Nicaragüense. A partir de la fecha, se evidencia una mayor toma de conciencia colectiva sobre la problemática de la EIB, acompañada por la asunción por parte de los costeños del compromiso de cumplir los mandatos expresados en la Declaración del Bluefields, ratificados en el Encuentro Interregional de Bilwi (abril de 1997). Hoy día, la EIB es considerada una de las prioridades de los Consejos y Gobiernos Regionales, en cuanto es un programa que debe trascender las aulas de clase, ya que su meta, no es simplemente enseñar a los niños y niñas de los pueblos y comunidades étnicas de las dos regiones a leer y escribir, sino que debe fortalecer la identidad étnica, rescatar la cultura, las tradiciones y la historia.

Paralelamente a las acciones que tanto los Gobiernos Regionales como el MED están desarrollando, existen proyectos que también están realizando actividades educativas y/o de rescate cultural, entre ellos recordamos:

Fortalecimiento Institucional en pro de la EIB al Consejo Regional Autónomo del Atlántico Sur, financiado por IBIS-Dinamarca.

- b. Estrategia de Desarrollo Humano, Comunitario y Sostenible de las Comunidades Mayangnas (Sumus) del río Waspuk, financiado por OxFam UK y ejecutado por FADCANIC.
- c. Desarrollo Integral de la Cuenca de la Laguna de Perlas y Kukra Hill, financiado por Ayuda en Acción y ejecutado por FADCANIC.
- d. Rescate Cultural Garífuna y Alfabetización a Mujeres del Orinoco, financiado por Ayuda Popular Noruega y ejecutado por URACAN.

- e. Proyecto de Desarrollo Integral de BOSAWAS, financiado por GTZ y ejecutado por MARENA.
- f. Diagnóstico de la Realidad Educativa de las etnias y pueblos indígenas de Mesoamérica, financiado por el Gobierno de Holanda, Coordinado por la Fundación Rigoberta Menchú Tum y ejecutado en Nicaragua por URACCAN.
- g. Programas de alfabetización y educación de adultos en el Río Co-co, ejecutados por la Fundación Wangky Luphia.
- h. Programa de apoyo al desarrollo de la autonomía en la RAAN y la RAAS, ASDI.
- i. Apoyo a la Escuela Normal de Bilwi, Servicio de Cooperación Austriaca- FADCANIC.
- j. Fortalecimiento del sistema educativo de la RAAN, Terra Nuova-URACCAN.

La EIB también se proyecta a partir de la formación de recursos humanos regionales especializados en temas relacionados con la EIB a través de los programas universitarios de corto y mediano plazo de URACCAN:

- Las carreras técnicas relacionadas con la EIB implementadas por URACCAN se han consolidado y ampliado: diplomados indígenas mayangna y miskitu, diplomado en EIB (garífuna y creole).
- Los programas de profesionalización de maestros en servicio a nivel secundario para grado de Ciencias de la Educación, se han consolidado y ampliado en las modalidades a distancia (PRUEDIS) y por encuentros (ambas licenciaturas de 5 años)

- Las licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Sociología con mención en Autonomía, se han consolidado y ampliado.

La EIB se enriquece y retroalimenta a través de la articulación en el Plan 1997 de las actividades de investigación y diagnóstico que ya están realizando.

- Programa de rescate cultural garífuna desarrollándose y ulwa formulado y gestionándose de manera coordinada con las actividades del PEBI y otras relacionadas con la EIB.
- Programa de alfabetización y capacitación integral de mujeres sumu mayangna, implementado en las comunidades del Municipio de Rosita, coordinándose e intercambiando con las actividades del PEBI y otras relacionadas con la EIB.
- Coordinación e intercambios desarrollados con la investigación “Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas y otros pueblos de Centro América”, promovida por UNESCO y Gobierno de Holanda, coordinada por la Fundación Rigoberta Menchú a nivel centroamericano y por URACCAN en Nicaragua.

La EIB se proyecta a través de un programa de promoción y difusión:

- Programas radiales multilingües sobre la EIB producidos y transmitidos.
- Artículos y ensayos sobre la EIB publicados en el periódico Autonomía y otros.

Durante el año 96 se hizo una evaluación arrojando los siguientes resultados:

La situación global de la EIB en las regiones autónomas va a cambiar sólo si ocurre un cambio de actitud en la participación de la comunidad educativa. Continuará habiendo una brecha entre el modelo educativo y la práctica educativa, porque la metodología y el clima didáctico de la clase extraen sus orientaciones de una fuente diferente a las formulaciones técnicas del plan educativo. Y, por último, el nivel del sistema educativo reflejará directamente las circunstancias y factores políticos que inciden en la definición de la relación entre descentralización, educación y autonomía.

Las autoridades y padres de familia aceptan el Programa, pero no comprenden o no entienden sus objetivos, su metodología. Algunas veces no pueden explicar por qué les gusta el programa.

Durante el trabajo se pudo captar otra inconsistencia, una discrepancia metodológica que proviene de las intervenciones del MED y de Terra Nuova en el PEBI, reflejada particularmente en la metodología de la enseñanza del lenguaje y de la organización del aula.

Los padres expresaron incertidumbre por la continuidad escolar de la educación bilingüe. No hay consenso sobre los modelos lingüísticos que deben adoptarse en los programas bilingües, por ello considero que es necesario hacer investigaciones para definir el modelo bilingüe a utilizar.

En referencia a la valoración de los libros de textos, se dan las siguientes situaciones:

- a. Los miskitos y los creoles los aceptan.
- b. Los textos mayangnas, tienen algunos reclamos porque no tienen en cuenta la variante twahka.

El problema mayor aquí es la concepción metodológica que el maestro tiene sobre el libro, desde el punto de vista de la estructura de la clase y la estructura de enseñanza, el libro no fue concebido como eje metodológico único, sino como un auxiliar de la enseñanza.

La concepción que el maestro tiene sobre el aprendizaje es transmitir información por medio de la lengua escrita y la concepción del alumno es aprender a copiar y memorizar.

Respecto de la práctica docente podemos decir que reflejan una crisis de indiferencia y de formación deficiente, en el sentido de que la enseñanza se basa en una estructura de desentendimiento y una lógica demasiado simple y superficial de la tarea académica.

La estructura de la tarea académica es muy débil. Qué hacer con el conocimiento, cómo hacer que éste llegue al niño aprovechando su experiencia afectiva, social, lingüística. Así pues, la comunicación está rota y por ello urge mejorar el método de enseñanza. Urge lograr que el maestro se apropie del método de enseñanza, imaginar una forma de capacitación que cree una actitud de cambio en el maestro, una actitud de aprender nuevos métodos, menos rudimentarios, más ajustados al cómo hacer llegar un conocimiento al alumno para que éste cambie sus concepciones sobre el mundo y crezca intelectual y afectivamente. Una capacitación que garantice la comunicación.

6.3. Perspectivas: Negociar e Implementar un Modelo Propio

Se asume la necesidad de implementar una educación intercultural para todos los habitantes de la Costa Caribe nicaragüense. Esto significa que las características de las dos regiones, su patrimonio cultural y lingüístico, sus recursos naturales y su historia, deberán ser parte de la formación de todos los niños y niñas y de sus profesores. Por lo tanto, así como recomendado por el estudio "Situación educativa en la

Costa Atlántica de Nicaragua”, se elaborará una propuesta para la inserción de un Componente Temático de Lengua y Cultura Autóctona en las Escuelas Monolingües de la Costa Atlántica que será presentado a las autoridades del MED y a los Consejos Regionales Autónomos.

Por lo que se refiere a los idiomas, se estudiará la posibilidad de ofrecer una educación bilingüe a todos los jóvenes de las dos regiones que lo deseen y de ofrecer las siguientes modalidades:

Como Lengua materna o L1:

1. Miskitu, 2. Inglés (Creole), 3. Mayangna (sumu), 4. Castellano.

Como Segunda lengua o L2:

- Castellano (para 1., 2. y 3.), Inglés (Creole), Miskitu o Mayangna para los estudiantes que tengan el castellano como lengua materna.

Además se podrán realizar cursos de inglés para los estudiantes de los cursos superiores que no lo hayan estudiado como L1 o L2 y cursos de introducción a las lenguas rama y garífuna para los estudiantes que estuvieran interesados en trabajar en estas comunidades, considerando que existen proyectos específicos de rescate cultural impulsados por instituciones académicas nacionales y extranjeras.

6.4. Objetivos del Nuevo Modelo

1. Poner en funcionamiento un tipo de educación basada en la realidad multiétnica, multilingüe y pluricultural orientado a la formación integral de la persona y al fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de los pueblos de las regiones autónomas.

2. Promover relaciones interculturales para que haya una convivencia respetuosa y comprensiva entre todos los pueblos de la Costa Caribe nicaragüense, basada en una cultura de paz y solidaridad.
3. Promover el rescate y la valorización de la historia, la cultura, la tradición a través de un proceso sistemático de investigación socio-cultural y socio-lingüística, a fin de fortalecer la planificación curricular de la EIB.

6.5. Definición del Sistema Educativo de las Regiones Autónomas

6.5.1. *Cómo será nuestro Sistema?*

El diseño del sistema educativo intercultural autónomo está enmarcado en la modernización del Estado y la consolidación de la Autonomía Regional. En el modelo cobra importancia la Educación Intercultural Bilingüe, una educación en la cual cada idioma de la Región tenga las mismas posibilidades de desarrollo y crecimiento y cada cultura sea conocida y reconocida en su verdadero valor y dimensión.

El nuevo modelo educativo es concebido como un programa que debe trascender las aulas de clase, puesto que su meta no es simplemente enseñar a los niños y niñas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las Regiones Autónomas del Atlántico Nicaragüense a leer y escribir, sino que debe fortalecer la identidad étnica, rescatar la cultura, la tradición y la historia.

El impulso de un Sistema Educativo basado en la Educación Intercultural, respetuoso de las lenguas maternas, permitirá dar un salto en la calidad de la educación regional, y al mismo tiempo otorgará mejores oportunidades para ofrecer una educación integral y acorde a la realidad de las Regiones Autónomas, lo que a la vez conllevará el mejo-

ramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la RAAN y la RAAS.

Serán ejes fundamentales de este nuevo sistema:

- * **La universalidad.** La integración de todas las fuerzas de la sociedad costeña para apoyar la consolidación de una educación intercultural integral en todos los niveles.
- * **La interculturalidad.** El desarrollo del respeto a la diversidad socio-cultural y de género como elemento articulado de la unidad y desarrollo integral y sostenible.
- * **La pertinencia, la calidad y la equidad.** Una Educación acorde a las necesidades y demandas del desarrollo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas costeñas.

Para el logro de un sistema educativo intercultural se priorizan las siguientes acciones:

Definición de los perfiles de los egresados de los diferentes niveles educativos.

2. Adecuación de Planes y Programas.
3. Formación y Capacitación de Docentes.
4. Rescate y Promoción de las Culturas e Historia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las Regiones Autónomas.
5. Desarrollar una conciencia común sobre el valor y la importancia de la EIB.

6.5.2. Principios del Sistema

Los principios del sistema Educativo Intercultural de las Regiones Autónomas de Nicaragua serán:

1. El sistema educativo debe ser el resultado de la participación de todos los sectores y comunidades de las Regiones.
2. “Debe respetar y valorizar la identidad cultural de los pueblos de la Costa Caribe Nicaragüense”.
3. “Debe contribuir al fortalecimiento de la autonomía mediante la descentralización administrativa y financiera”.
4. Fomentar un conjunto de valores tendientes al desarrollo armónico de la sociedad costeña.
5. El sistema debe estar articulado entre los distintos niveles que lo conforman. Debe ser integral.
6. El sistema debe tener características de Universalidad y accesibilidad.

6.5.3. Políticas del Sistema Educativo Autonomico Regional

1. Promover mecanismos que permitan la participación de los distintos Sectores Sociales.
2. La Educación debe corresponder a las necesidades de las regiones y fomentar el desarrollo sostenible e integral.
3. El Sistema debe ser intercultural y respetuoso de la diversidad.
4. Debe contribuir a mejorar la calidad de la educación.

5. Debe responder al desarrollo de políticas basadas en la coordinación, respeto, concertación y negociación.

6.6. Modelos de Gestión.- Cómo lo vamos a Organizar?

6.6.1. Actores Involucrados.

La Educación Intercultural Bilingüe en las Regiones autónomas será un instrumento indispensable para la construcción de la identidad nacional multiétnica que se nutre necesariamente de la diversidad cultural.

Es un proceso que necesita del concurso de toda la sociedad nacional, tanto de los actores formales de la educación como son el Ministerio de Educación, maestros y alumnos, como de la comunidad en general, y de manera especial de los miembros de los Consejos y Gobiernos Regionales, padres de familia, autoridades municipales, dirigentes y líderes comunales y/o tradicionales, organizaciones indígenas, Universidades, Centros de investigación, medios de comunicación, ONG's e Iglesias.

6.6.2. Rol de los actores involucrados

Rol del Gobierno Central

El Gobierno Central debe contribuir a garantizar el éxito, la calidad y la eficiencia del Sistema Educativo autónomo, con el proceso de descentralización efectiva y la consolidación de un marco Jurídico que asegure el respeto de la realidad multiétnica, multilingüe y pluricultural.

El Ministerio de Educación (MED)

- Fortalecer su rol normativo y contribuir a garantizar la calidad y eficiencia del Sistema Educativo.
- Contribuir a fortalecer en las Regiones Autónomas las instancias que asumirán la conducción del Sistema Educativo.
- Formular lineamientos generales que sirvan de guía para elaborar los planes educativos regionales.
- Asesorar a las instancias regionales que tengan a su cargo la conducción del sistema educativo.
- Velar por la calidad de los planes y programas regionales.
- Transferir gradualmente la responsabilidad de la Administración del Sistema Educativo a las Regiones Autónomas.
- Apoyar las gestiones que los Gobiernos Regionales realicen en función del acceso a fondos de cooperación externa.

Consejos y Gobiernos Regionales

- Asumir la responsabilidad de conducción gubernamental del Sistema Educativo, el cual deberá responder a las necesidades y realidades de las Regiones Autónomas.
- Apoyar la conformación y conducción de los Consejos Educativo Regionales. Los Consejos Educativo Regionales (C.E.R.), son estructuras de amplia participación que tendrán como finalidad promover la participación de la sociedad y la comunidad educativa en el diseño y conducción del Sistema Educativo de las Regiones Autónomas.

- Facilitar un proceso de concertación y compromiso entre los diferentes actores de la sociedad (autoridades regionales y locales, comunidad educativa, líderes naturales) para la definición y conducción del sistema educativo.
- Dar seguimiento al cumplimiento de todos los compromisos asumidos por cada una de las instancias involucradas (Gobierno Central, Ministerio de Educación, autoridades municipales, empresa privada, Organizaciones locales, iglesias, etc).
- Establecer disposiciones legales regionales que garanticen la continuidad del establecimiento del Sistema Educativo Intercultural Autónomo.
- Garantizar un porcentaje de sus ingresos para completar los requerimientos financieros del Sistema Educativo, y mejorar la infraestructura básica, elevar el salario mínimo, los incentivos, la antigüedad y otros, con la finalidad de que se sientan motivados para continuar apoyando la formación de los recursos humanos de la región y reivindicar su calidad de vida.
- Incluir los índices de analfabetismo dentro de los indicadores regionales, con el objeto a medir el nivel de vida de los pobladores de las regiones.
- Gestionar ante la comunidad internacional el apoyo financiero que ayude a garantizar el cumplimiento de aquellas acciones que requerirá el impulso del sistema educativo regional.
- Retomar y asumir las Resoluciones del Simposio Internacional Sobre Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Caribe de Nicaragua.

Alcaldías Municipales

- Apoyar y conducir en sus municipios la conformación de los Consejos Educativos Municipales.
- Apoyar con un porcentaje de sus ingresos los requerimientos financieros del Sistema Educativo.
- Impulsar desde sus programas de desarrollo actividades en apoyo al proceso educativo regional en estrecha relación con el MED, el Gobierno regional, ONG's, Iglesias. Esto podría implicar, construcciones y reparaciones de escuelas, bibliotecas, museos, mobiliario escolar, becas para que miembros de su comunidad puedan ingresar al Sistema Educativo.
- Apoyar, realizar y dar seguimiento a gestiones ante la comunidad internacional, nacional y local.
- Elaborar planes de acción municipal para el desarrollo Educativo.
- Desarrollar y apoyar planes para lograr municipios libres de analfabetismo.

Rol de las Instituciones Religiosas

- Desplegar acciones de liderazgo en función del fortalecimiento de las otras instancias involucradas en el proceso de la descentralización del Sistema Educativo Regional.
- Promover la participación y concertación regional, municipal y comunal para el diseño del sistema educativo regional.
- Integrarse a las diferentes instancias educativas locales y regionales.

Rol de las Comunidades

- Integrarse y fortalecer las diferentes instancias de coordinación (Consejos Educativos Regionales y Municipales), con la finalidad de definir, conducir, administrar y evaluar el conjunto de acciones requeridas en pro de la construcción del Sistema Educativo Regional basado en una educación intercultural bilingüe.
- Las estructuras organizativas tradicionales de las comunidades (Consejos de Ancianos, Consejos Comunales, organizaciones comerciales, organizaciones de mujeres indígenas, comunidades étnicas) deberán apoyar las instancias de coordinación del sistema educativo.
- Garantizar el impulso de acciones que contribuyan a lograr en el menor tiempo posible la transformación del sistema educativo.
- Contribuir para que sus comunidades estén libres de analfabetismo.
- Conformar e integrar comisiones comunales de educación.
- Promover actividades comunales para el mantenimiento y construcción de las escuelas e infraestructura en general.
- Coordinar iniciativas locales con: ONG's, proyectos y otras instancias que tengan presencia en la Comunidad.
- Elaborar un plan de acción local, anualmente.

Rol de los Consejos Educativos Regionales (CER).-

- Modificar los planes de estudios por años partiendo del Modelo definido.

- Velar por la adecuación de los programas en la Región.
- Apoyar el proceso de producción de textos y materiales didácticos genuinos de la región.

Rol de los Consejos Educativos Municipales (CEM)

- Definir los planes de estudios de su Municipio.
- Proponer la adecuación de los programas a implementarse en el municipio.
- Promover la participación de las comunidades.
- Formular el Plan de acción del Municipio y darle seguimiento.

Rol de los Consejos Educativos Comunales (CEC)

- Definir las prioridades de la Comunidad.
- Elevar a los CEM propuesta de aquellas acciones que no pueden ser resueltas en la comunidad y que requieren del apoyo del CEM.
- Participar en la definición de los planes de estudio de los municipios.
- Promover actividades en apoyo a la consolidación del Sistema Educativo.
- Gestionar con las diferentes instancias que laboran en la comunidad, el apoyo para actividades en pro de mejorar las condiciones educativas de la comunidad.

Rol de las Universidades

- La formación de recursos humanos requerirá de un fuerte empeño y las universidades deberán articularse con el Sistema Educativo, para que desde ellas se contribuya a satisfacer las demandas del sistema.
- Desde los Centros de Educación Superior se pueden impulsar proyectos “Tesis de Graduación” que contribuya a mejorar los planes municipales y locales elaborados para lograr municipios libres de analfabetismo.
- Con sus programas de extensión las Universidades pueden contribuir a la capacitación de las comisiones municipales y locales de educación.
- Promover la capacitación de los diferentes niveles en aspectos de conducción y negociación con los niveles centrales.

Rol de los Centros de Investigación

Los Centros de investigación, también deberán jugar un rol dentro del proceso de descentralización de la Educación. Ellos deberán incluir en sus agendas, aquellas investigaciones que fortalezcan y promuevan el fortalecimiento de las diferentes lenguas y culturas de las Regiones Autónomas.

Rol de los Medios de Comunicación

Los medios de Comunicación deberán aportar su capacidad de incidencia en la opinión pública, entes gubernamentales, empresa privada, etc., para la consolidación de las políticas de descentralización de la Educación.

Deben contribuir con sus mensajes al crecimiento del grado de sensibilización de la sociedad costeña en su conjunto y promover, por ende, un mayor grado de compromiso e involucramiento en las tareas que demanda el proceso.

6.7. Metas del Sistema Descentralizado

A continuación se presenta una propuesta de las metas por cada uno de los Niveles del Sistema Educativo Descentralizado para un período de 10 años (1997-2006).

Metas en Educación Pre-escolar

- Mantener la educación Preescolar en todos los centros existentes tanto urbanos como rurales.
- Ampliar la cobertura de educación en 10% en los centros urbanos. Hacerlo gradualmente en las zonas rurales.
- Ampliar en número de locales de educación preescolar de manera que responda a la necesidad de cobertura.
- Dotar a los centros, de materiales y equipamiento requeridos para el cumplimiento de su misión.
- Establecer el perfil de los maestros de preescolar.
- Formar a los maestros que atenderán la educación Preescolar.

Metas para el Nivel de Educación Primaria

- Ampliar la cobertura de la educación primaria completa (hasta 6to. grado) en un 100% en los sectores Urbanos y en un 80% en el sector Rural.

- Mejorar y adecuar los conocimientos científicos, pedagógicos y psicológicos como medio de elevar la calidad de la educación de manera que ésta influya en mayores índices de retención y promoción escolar.
- Transformar la educación primaria en una educación intercultural bilingüe. Ampliar el Programa a partir de 1997, avanzando en un 10% en cada uno de los programas (Sumus, Miskitos, Creole) con la finalidad de que en diez años se tenga una cobertura del 100%.

Metas para el Nivel de Educación Secundaria

- Lograr que el 65% de los que inician la secundaria concluyan el nivel básico.
- Introducir cambios en el curriculum sobre todo en lo que se refiere a conocimientos de la Costa Atlántica.
- Lograr la profesionalización del 50% de profesores empíricos de secundaria.

Metas para el Nivel de Técnicos Medios

- Ampliar la cobertura de las escuelas técnicas en un 40%.
- Diversificar las áreas de especialidades de acuerdo a las demandas específicas de las comunidades.

Metas para la Educación Especial

- Ampliar la cobertura de la Educación por los menos en las cabeceras Municipales de las Regiones Autónomas.

- Preparar científica y técnicamente al personal que dará atención a este nivel.

Metas para la Educación de las Normales

- Adecuar los Curriculum de las Normales.
- Transformar las Normales en formadores de maestros Bilingües.
- Capacitar el 100% de los maestros empíricos que atienden la primaria.
- Capacitar al 100% de los maestros que atienden la secundaria.

Metas para la Educación Superior

- Establecer programas de Diplomado y Licenciatura en EIB en las tres modalidades existentes del PEBI (sumo-mayangna, miskito y creole).
- Ampliar en un 40% la cobertura de los programas de profesionalización de maestros.
- Ampliar sus programas de rescate de la lengua y cultura a los ulwas y ramas.
- Capacitar al 50% de su personal docente con programas de maestrías.

6.8. Otras Actividades

- Usar las radioemisoras locales con fines educativos.
- Continuar con el rescate y promoción de las lenguas de las Regiones.

- Promover la elaboración de materiales didácticos y bibliográficos a partir de la Región.
- Crear una biblioteca regional sobre temas lingüísticos.
- Impulsar los proyectos de bibliotecas y museos en las municipalidades.

6.9. Fuentes de Financiamiento

La situación del sector educativo de la Región demanda la gestión de recursos económicos que permitan fundamentalmente, atender el estado de deterioro y destrucción de una buena parte de la capacidad instalada, causada por efectos de las condiciones climáticas de la zona, el efecto de los desastres naturales y la falta de mantenimiento. Frente a esta situación, se requiere ampliar la capacidad instalada en territorios no atendidos, sobre todo en las áreas rurales, a la vez que, aumentar, mantener y profesionalizar al personal docente con que cuentan las Regiones (68% de empirismo).

El financiamiento del Sistema Educativo de las Regiones Autónomas puede alimentarse por diferentes vías:

- * El Presupuesto General del Estado.
- * Aporte de los Gobiernos Regionales y de instancias locales.
- * Apoyo financiero de Organismos de Cooperación.
- * Apoyo comunitario local.

Para iniciar se pueden efectuar las siguientes acciones:

- Negociar con el Ministerio de Educación un porcentaje mayor al que actualmente le es asignado a las Regiones Autónomas.

- Que los Gobiernos Regionales asignen un x% proveniente de los impuestos locales.
- Negociar con las empresas privadas el apadrinamiento de actividades educativas.
- Invitar a la Cooperación Internacional a conformar una Red de apoyo a la educación en las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua.

6.10. Pasos Estratégicos

- * Aprobación de la Propuesta de Descentralización por los C.E.R.
- * Someter a consulta la propuesta de Descentralización a los diferentes sectores involucrados.
- * Propuesta de negociación.
- * Definir estrategias de cabildeo.
- * Definir contactos internacionales.
- * Constituir redes de apoyo.
- * Constituir los CER en todos los niveles (CEM-CEC).
- * Buscar recursos financieros para impulsar actividades del Proceso de formulación de la propuesta y negociación con el Ministerio de educación.
- * Iniciar la revisión curricular de las Escuelas Normales.
- * Elaborar el plan de educación para el año 97-98, por parte de los municipios.

6.11. Medidas Inmediatas

El Proyecto de Formación de Recursos Humanos para el EIB en la Costa Caribe Nicaragüense busca:

- Contribuir, a través de la formación de educadores, al mejoramiento de la calidad de la educación en la regiones autónomas.
- Apoyar el desarrollo de los pueblos indígenas, garífuna y creole con miras al mejoramiento de sus condiciones de vida y al fortalecimiento de su identidad cultural.

El desarrollo de los cursos regulares de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en las Normales de Bilwi y Bluefields podrán contribuir a satisfacer las necesidades de formación y capacitación de docentes y especialistas en las áreas de formación y capacitación de maestros para el EIB, requeridos en la costa caribe de Nicaragua.

6.12. Objetivos Generales

- Contribuir a la formación integral de los pueblos de la Costa Caribe nicaragüense.
- Consolidar una educación para la vida en su propio medio, mediante la optimización y el uso racional de los recursos, la socialización de los conocimientos sobre el equilibrio del medio ambiente, el análisis de sus problemas y la búsqueda de soluciones adecuadas.
- Apoyar el proceso de autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua.
- Promover los derechos de los niños y de los Pueblos Indígenas.

6.13. Objetivos Específicos

- Sostener y garantizar el desarrollo y la calidad de la EIB en la Costa Caribe nicaragüense a través de la formación, capacitación y profesionalización de maestros y especialistas.
- Ofrecer materiales de apoyo a la formación, capacitación y profesionalización docente en EIB y ampliar la disponibilidad de textos escolares de acuerdo a las necesidades del PEBI.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad, pertinencia y equidad de la educación en la escuelas donde se desarrolla el PEBI garantizando un asesoramiento técnico a las mismas.

6.14. Conclusiones

Abordar este tema, obliga sin embargo a considerar una variedad de espacios y elementos que inciden sobre la vida de la comunidad.

Evidentemente la educación formal, “el sistema de educación” tiene un papel importante por la función que tiene en el desarrollo de las personas en la comunidad. “No es un remedio milagroso ni una fórmula mágica que nos abra las puertas de un mundo en el que vayan a realizarse todos los ideales, pero es uno de los principales medios disponibles para propiciar una forma más profunda y armoniosa de desarrollo humano y reducir así la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra” (UNESCO).

Los medios de comunicación “no tradicionales” (radio, TV., etc.) ante la crisis de gobernabilidad y credibilidad del Sistema se han transformado en muchos casos en una especie de “mediadores”, instituciones más confiables en las cuales la ciudadanía deposita esperanzas de control social.

La revolución tecnológica en el campo de la información y las comunicaciones, constituyen otro factor substancial, para la penetración de las “imágenes urbanas” hacia las comunidades hasta hace poco aisladas. Esa misma oportunidad de acceso a la información debió orientarse a fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, incluyendo el uso de su propia lengua, lo cual no se ha dado aún. Por el contrario, contribuyen a distorsionar la conciencia social de las comunidades indígenas, imponiendo modelos de homogenización que limitan el desarrollo de la identidad, en especial de los más jóvenes.

En este contexto de interdependencia planetaria y mundialización, la incidencia sobre la educación endógena ocasionada por la reducción del medio ambiente, la limitación de las posibilidades de sobrevivencia y la pauperización a todo nivel han afectado también la ética, la moral y sobre todo la identidad de los pueblos indígenas; valores que actualmente son sustituidos por programas sin un verdadero contenido social y cultural.

En esta misma línea de atropellos y perjuicios en contra de los menos favorecidos, también las políticas públicas de los estados han mantenido aún al idioma indígena recluido en los hogares, máximo en la comunidad, sin permitir que aunque tímidamente lleguen a las aulas escolares. Su desarrollo se ha limitado obviamente al lenguaje coloquial, cuando mucho a las asambleas comunitarias y a los cantos en las iglesias.

La EIB se ha limitado a la educación primaria, nivel en que el niño apenas está iniciando su formación y es importante que pueda expresarse en su lenguaje propio para enriquecer el diálogo y la comprensión de su entorno. Sin embargo, debemos repensar en una EIB que alcance los niveles de educación secundaria y superior si queremos abrirnos a la ciencia y su mundo tecnológico, del cual ya no podemos prescindir.

La EIB debe ser pensada para toda la vida, recordar la necesidad de la alfabetización, educación básica para adultos; debe organizarse la educación secundaria en las áreas en que viven pueblos indígenas de forma que el/la adolescente pueda sentir que su diversidad tiene respuesta. Las universidades deben adecuarse a las necesidades de la demanda social, de manera que podamos acompañar a nuestros pueblos en su proceso de conquista de la autonomía.

El papel del docente y su relación con los alumnos debe revisarse para hacer efectiva la EIB. Recordemos que aún los docentes reciben una formación que privilegia las políticas educativas discriminatorias; no se les prepara para partir de lo que hay en el entorno del alumno ni a utilizar el diálogo como mecanismo de relación en el aula.

En ese contexto, hablar de la EIB, nos obliga a abordar la interculturalidad como la mejor herramienta con que podemos contar para construir ese aún utópico camino de relaciones armoniosas y respetuosas entre distintos pueblos y culturas.

Los pueblos indígenas y comunidades étnicas estamos, a través de la propuesta y acciones concretas de la EIB, ofreciendo a los Estados y sociedades nacionales, un modelo alternativo de convivencia, propicio para abonar a la unidad nacional en nuestros países multiétnicos.

6.15. Bibliografía

RAMIREZ, S.

s/f Esplendor de la palabra.

DOLORES, S

s/f La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI - UNESCO.

CORREA, E.

s/f Notas sobre ética, política y comunicaciones.

SANTISTEVAN DE NORIEGA, J.

s/f Medios de comunicación: libertad de expresión y propuesta de auto-control de los medios en el Perú.

MEMORIA

s/f Reunión Interregional sobre Educación y Autonomía

Síntesis Interpretativa de la Ponencia “Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Atlántica - Región Autónoma de Nicaragua”

Desde la Costa Atlántica de Nicaragua, el territorio autónomo de pueblos como el Miskito y otros, Mirna Cunningham nos explica que todas las consecuciones y lo que estuviere por hacerse tiene su raíz en la lucha de los pueblos y organizaciones indígenas. Aquello evidencia la importancia de la identidad, la lengua, la cultura y el territorio indígena administrados por sus propios interesados.

En el ámbito educacional, la situación actual existente, nos indica que el Estado se encuentra en la fase de aplicación de la ley de modernización y descentralización operativa como la mayoría de nuestros Estados en Latinoamérica. Y en esta línea, Nicaragua cuenta con Gobiernos Autónomos descentralizados como los de la Costa Atlántica tanto al lado norte como al sur del país.

Uno de los retos tanto central como seccionales al momento es la urgencia de mejorar la calidad de la educación que tanto se ha desgastado en las tres últimas décadas. El rasgo fundamental de esta propuesta, al menos en los territorios autónomos, es la adaptación de la oferta educativa a la situación socio-cultural y lingüística, pero dentro de las políticas estatales, tal como lo exigen las demandas sociales en crisis de todo orden.

En respuesta inmediata a estas demandas, el Ministerio de Educación está implementando un Programa de Educación Intercultural Bilingüe en 126 escuelas de las Regiones Autónomas del norte y del sur. Se están realizando varias publicaciones de apoyo a las lenguas nativas y de fortalecimiento didáctico-metodológico como también histórico, con el propósito de consolidar la visión de la identidad cultural y lingüística de los pueblos del área autónoma de Nicaragua.

Indudablemente que la aplicación de la EIB en una situación como ésta, presenta una serie de dificultades y una de ellas es precisamente la formación y capacitación de maestros. Primero porque el sistema tradicional de la Educación ha tratado de desvirtuar la validez de las lenguas, las culturas y los procesos educativos bilingües.

Todos los docentes y aún los padres de familia, se acomodaron con facilidad a la posición del dominado y consecuentemente prejuzgan todo lo que corresponde a lo étnico, indígena y campesino.

Con el afán de superar estas dificultades, las áreas autónomas han buscado el apoyo en instituciones internacionales, de las cuales se obtienen los financiamientos básicos para poner en ejecución algunos programas como la propia EIB, las publicaciones escritas y radiales varias en lenguas indígenas.

El concepto de la educación bilingüe como alternativa de solución a la problemática de los pueblos dominados; aún no encuentra el asidero que sería deseable, puesto que todavía se impone la lógica tradicional de la educación ya en los niveles de enseñanza como en el de aprendizaje.

Es decir, el estado y la sociedad dominante continúan manteniendo la hegemonía sobre la conciencia de los hombres y deberán pasar algunos años de trabajo para que se superen estos desniveles.

La perspectiva actual de los pueblos indígenas de la Costa Atlántica, es negociar la implementación de un modelo propio de EIB; lo que incluiría, propuestas de tratamiento lingüístico, varias posibilidades de L1 y de L2 según la naturaleza lingüística del alumno.

Así predispuesto, el Sistema Educativo de las Regiones Autónomas se definiría de acuerdo a la demanda, es decir, que vaya más allá de la simple enseñanza de la lecto-escritura y del cálculo. Que se convierta en una educación respetuosa de la identidad y valores indígenas.

Se propone garantizar el desarrollo del Sistema Educativo a través de los organismos competentes y el aporte de varios sectores de la sociedad.

El discurso sobre las expectativas de la EIB a nivel de lengua, cultura, instituciones de formación y niveles educativos, apunta hacia la recuperación de la identidad cultural y el establecimiento de un modelo de interculturalidad que supere en algo los desequilibrios actuales que fueron instaurados por nuestro propio proceso de formación socio-histórica, en los períodos de conformación de nuestros países.

Capítulo VII

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN LA AMAZONIA BOLIVIANA - AREA DE LA C.I.D.O.B.

*José Abiyuna
Bolivia-Santa Cruz*

UNA MIRADA HACIA EL TERCER MILENIO

7.1. Introducción

De entrada al siglo XXI, contempladores de una revolución científica y tecnológica, a la cual no tenemos acceso, ni como protagonistas ni como consumidores, no podemos seguir sosteniendo este tipo de educación rural que desde su implantación, nos ha condenado a ser preparados como simples trabajadores manuales, como buenos aplicadores de técnicas agropecuarias y a ser discriminados cuando pasamos de una escuela rural a una escuela urbana.

Con la perspectiva de cambiar esta situación, hemos luchado por la implantación de la Educación Bilingüe Intercultural que concuerda con las aspiraciones de nuestro pueblo y por lo mismo, pensamos que ya no es posible que algunos maestros sigan defendiendo el estilo tradicional de educación rural, cual si estuvieran reivindicando los intereses del campesinado y de los pueblos indígenas.

La Ejecución del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, nos ha ayudado a comprender la realidad educativa en la que hemos estado sumidos. A cortos años de su ejecución en el aula, el pueblo guaraní poco a poco ha hecho suya esta educación, y ha ido abriendo el camino hacia lo que llamarían “la conquista de la escuela por la comunidad”. Qué circunstancias podrían explicar esta respuesta unánime del pueblo guaraní frente a la Educación Intercultural Bilingüe, entre otros citaremos:

- La introducción de nuestra lengua y cultura y de nuestra manera de ser en el aula, ha hecho posible que por primera vez en la historia de la escuela en nuestras comunidades, podamos saber y comprender qué se les está enseñando a nuestros hijos y cuánto están aprendiendo. Esto mismo ha motivado el deseo de sentirnos parte de la educación de nuestros hijos y de su superación en el interaprendizaje.
- Los padres de familia ven que en la escuela bilingüe, sus hijos han aprendido a leer y escribir más rápidamente, que se facilita el aprendizaje del castellano, los niños son más afectivos, dinámicos, participativos y solidarios entre ellos y con relación al profesor, lo cual no se ha logrado con la escuela tradicional.
- Otro elemento importante ha sido la participación orgánica, directa y corresponsable de la población en la valoración de la lengua, la cultura e identidad propias a través del sistema educativo bilingüe.
- Progresivamente se han ido superando los prejuicios y mal entendidos creados por los sectores de oposición en el sentido de que se está fomentando el enfrentamiento de los indios en contra de los mestizos o se les está desplazando de sus tradicionales puestos de trabajo y consecuentemente de las prebendas y poderes que manejaban frente a la comunidad.

Ante todo este complejo sistema de prejuicios y aberraciones, la Organización de nuestro pueblo, vio la necesidad de dotar de sustento legal al proyecto educativo bilingüe. En efecto y como era de esperarse, el Presidente de la República procedió a su legalización.

Dentro de la Confederación Indígena del Oriente, El Chaco y la Amazonía de Bolivia (CIDOB), en coordinación con la APG, siempre ha existido la idea de que la experiencia de educación bilingüe de los hermanos guaraníes se extienda a los demás pueblos, y esta idea en realidad ha ido tomando cuerpo a través de nuestras propias propuestas planteadas al Estado y a la Sociedad en general.

Es evidente que en los últimos tiempos, la Educación Intercultural Bilingüe ha estado presente en todos los discursos públicos, tanto de los políticos como de los líderes de las Organizaciones Indígenas, así como en el discurso de los técnicos. Por ello es que, como bolivianos, nos permitimos declarar que la Interculturalidad se ha convertido en política de Estado y cada vez lo confirmamos al manifestar que la Reforma Educativa de nuestro país, se basa también en la Interculturalidad, al igual que en la participación popular.

La presencia de la interculturalidad en los discursos y en la experiencia podríamos considerarlo como uno de los importantes avances que hoy tenemos en varios puntos de nuestro país, tales como: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Asamblea del Pueblo Guaraní, el Sistema Tumichukua, la creación de los Institutos y Academias de Lenguas, todos ello, con la intención de recuperar y fortalecer nuestras lenguas e incorporarlos en las diferentes esferas de nuestra educación. Todo lo que se está haciendo en coordinación con la Secretaría Nacional de Educación y las Agencias bilaterales y multilaterales de cooperación es solo un avance y con eso estamos de acuerdo. Pero también es doloroso pensar que recién en los umbrales del tercer milenio estamos tratando de hacer algo por las cosas que siempre han sido

de nosotros, no solo de los indígenas, sino de todos quienes habitamos en este gran país que se llama Bolivia.

Muchas veces nos cuestionarnos acerca del por qué nuestros idiomas se encuentran expuestos día a día a una situación dramática de extinción. Será que nuestras propias culturas no tienen ya cabida en nuestros propios pensamientos? Vemos con tristeza cómo nuestros idiomas se degradan día a día, mientras nos esforzamos en tratar de hablar y dominar una lengua que no es nuestra. Y cuando no tenemos respuestas empezamos a culpar a las escuelas, al sistema educativo, al modelo castellanizante, y a nosotros mismos por no haber sabido sobre llevar con altura la valoración de nuestra identidad indígena .

¿Cuál es el espacio que ocupan nuestra lengua, nuestra cultura y manifestaciones, en nuestras mentalidades?

De ninguna manera podemos descartar las distintas estrategias que la lengua dominante ha utilizado para lograr el desplazamiento de nuestras lenguas nativas. Sin embargo, más injusto aún resulta el que nosotros también hayamos contribuido a debilitarla. Estas afirmaciones de hecho son ya probadas y todos compartimos la culpabilidad sobre la destrucción de nuestras lenguas y culturas.

En el ámbito de la pérdida de las identidades, los ejemplos abundan. En nuestras propias comunidades cambiamos o distorsionamos los nombres de lugares sagrados, sitios de importancia histórica o científica que nos traían mensajes de nuestros antepasados o el mensaje divino de la naturaleza. Sin embargo, hoy, muy ingenuamente los vamos reemplazando por denominaciones de tipo religioso u otros que no conllevan mensaje alguno al menos de significación socio-cultural para el pueblo indígena. También contribuimos al debilitamiento de nuestras lenguas cuando asumimos que no es posible la construcción de palabras que demandan conceptos científicos y tecnológicos moder-

nos, si los propios hablantes somos en última instancia, los responsables de la relativa falta de capacidad generativa y comunicacional de nuestras lenguas.

En el campo legal, igualmente, nuestro país ha hecho declaraciones muy trascendentales en favor de los pueblos indígenas, pero, que lamentablemente no son suficientes si tomamos en cuenta el nivel de necesidades que en la actualidad enfrentamos. Podríamos ir acumulando muchas expectativas respecto de los logros alcanzados en la recuperación de nuestras lenguas y culturas, sobre la Reforma a la Constitución Política del Estado o la ratificación del Convenio 169 de la OIT proclamado por el Estado y que nuestros niños estén superando la frontera de la oralidad hacia lo escrito; pero, el verdadero desafío nuestro radica en la implementación de tales declaraciones y en la superación de los niveles simplemente discursivos. Esto implicaría, asumir los retos que nos hemos planteado desde hace más de diez años y poner en vigencia la plataforma de lucha de nuestra máxima organización. Solo así habremos empleado nuestro propio esfuerzo para lograr el ejercicio de nuestros derechos fundamentales como pueblo indígena y como actor de una sociedad plurilingüe y pluricultural.

7.2. Aspectos a Considerarse como Propuesta de los Pueblos Indígenas en Relación a la EIB

7.2.1. En relación al tiempo

El hecho de encontrarnos a pocos años de concluir el siglo XX con lo cual concluiríamos también el segundo milenio tiene que llevarnos a pensar en una mejor inversión de nuestro esfuerzo organizativo y económico, a fin de reparar los retrasos y estancamientos que hemos sufrido principalmente a lo largo de este último siglo y propiciar las condiciones para que nuestras futuras generaciones disfruten de mejor manera los derechos fundamentales que como bolivianos nos asisten.

Dado que la homogeneidad cultural no existe como tal, en el mundo contemporáneo caracterizado por la globalización, cada Estado trata de integrar un mosaico de pueblos y culturas. Así, en casi todos los países, además de una mayoría que comparte un patrimonio histórico cultural común, coexisten también grupos más pequeños en calidad de minorías, cada uno de ellos conservando sus características culturales propias.

Consideramos que esta coexistencia pacífica de pueblos culturalmente diversos dentro de cada país constituye un rasgo positivo y una fuente de enriquecimiento socio-cultural alejada de los prejuicios tradicionales del racismo y el separatismo étnico-cultural.

Solo de ese modo podremos entender ya en las postrimerías del siglo, nuestra verdadera situación actual y enfrentar con argumentos sólidos los nuevos desafíos del futuro. Por ello es que nuestros planes educativos también deberán ser coherentes viables y sostenibles.

7.2.2. En relación a nuestros idiomas

En nuestro país hablamos más de 30 idiomas y cada uno en su interior mantiene aún sus respectivas variantes y riquezas semánticas, pero cuál es la situación en términos de una real fortaleza? Hasta qué punto es todavía justo hablar de 30 lenguas? Al parecer, es posible que nos estemos engañando a nosotros mismos. Pues, es un hecho cierto que muchos ya hemos dejado de hablar nuestro propio idioma y por tanto lo relegamos para nuestros ancianos y circunscrito como máximo a los ámbitos doméstico y comunitario.

7.3. Ante esta Situación a Manera de Reflexión Proponemos las Siguietes Estrategias

- La aplicación de medidas que garanticen la revitalización de nuestros idiomas indígenas, considerando para su respectiva priorización, los límites de vulnerabilidad de las mismas.

- Otro aspecto que debemos considerar es el aprovechamiento de las fuentes y potencialidades de cada idioma de los pueblos. Lo cual impone que se diseñen estrategias diferenciadas acorde a las necesidades y expectativas de cada pueblo indígena.
- Es necesario ampliar el ámbito de intervención de la EIB haciendo que su accionar vaya va más allá de la escuela y del profesor, para lo cual, es necesario impulsar la creación de nuevos espacios que estimulen el ritmo de recuperación y fortalecimiento de nuestros idiomas.
- Promover y fortalecer las iniciativas locales de estudios e investigaciones de los idiomas nativos, así como desarrollar un programa sostenido de difusión al interior y exterior del mundo indígena.
- Estimular el desarrollo de la lengua indígena a nivel escrito, debiendo para ello fortalecer las experiencias de los centros de producción de materiales.

Es importante tener presente que la interculturalidad no es solo una intencionalidad impuesta, arbitraria u obligada de los pueblos que presentan diferencias socio-culturales entre unos y otros. La interculturalidad arranca del reconocimiento y la valoración que la persona se da así mismo, el valor y el respeto a las particularidades que posee, lo que se hace evidente a través del idioma diferente que habla, la autodeterminación que el individuo refleja al expresar libremente sus pensamientos y el respeto a la manera de pensar de los demás. Si en el sistema educativo y la Reforma se están dando estos cambios cualitativos significa que se están logrando avances importantes hacia el establecimiento de la interculturalidad en la sociedad boliviana.

La educación bilingüe tampoco debe ser entendida como un proceso de simple traducción de pensamientos y contenidos de las

otras culturas a las lenguas indígenas o como alternativa pedagógica socialmente insípida. La educación bilingüe constituye una reivindicación política que se inscribe en los instrumentos del Derecho Civil y Político adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas desde 1966, cuyo artículo 27 manifiesta enfáticamente:

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dicha minoría el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”.

Esta declaración debemos interpretarlo como uno de los importantes derechos que tenemos los pueblos indígenas como sociedad civil. Esto supone también que la educación en nuestro país ya desde hace tiempo debería adecuarse a este mandato internacional.

Qué ocurre con la Reforma Educativa que se está poniendo en práctica en estos días? Cuando los Pueblos Indígenas reclamamos por una educación acorde a nuestra realidad y que sea en nuestro propio idioma, lo primero que hacen los planificadores de la educación es fijarse en el costo beneficio que aquello les representa como supuestos padres de la patria. Esto es lo que constatamos hoy con la Reforma Educativa de nuestro país. Nos preguntamos, dónde están los Módulos en Lengua Itonama, Chácobo, Ayoreode, Yuki o Araona?. Y cómo se concibe el Currículo?. Por qué se insiste en un tronco común del currículo que funcione como regulador de los saberes de todos los niños bolivianos dejando en un segundo plano lo esencial que equivocadamente lo estamos llamando las Ramas diversificadas?. Esta lógica de entender el currículo del tronco común a lo diversificado no es coherente con la lógica del constructivismo que parte de una realidad y el saber inmediato y que se va ampliando hacia lo universal de acuerdo a su de-

sarrollo. La misma suerte corre el Sistema de Formación de Recursos Humanos y el Programa Guaraní de Formación Docente que después de haber desarrollado importantes experiencias y arrojado los primeros resultados, desde el sistema se lo obliga a adecuarse a los nuevos lineamientos universales.

Ante tal situación, los Pueblos Indígenas de Bolivia, debemos luchar para mantener el verdadero modelo de Educación Intercultural Bilingüe, porque lo consideramos nuestro.

Exigir al Estado boliviano en el marco de los derechos que nos asisten, mayor inversión financiera para la concreción de lo que establece la propia Reforma Educativa en nuestro país aplicando la modalidad de la EIB en los pueblos que ya han sistematizado sus alfabetos.

Exigir al Estado boliviano que el Programa Amazónico sea también el destinatario de los recursos que provienen de las agencias multilaterales y del propio tesoro general de la Nación sin mezquindad alguna.

Se hace necesario emitir una declaración nacional de los Pueblos Indígenas de Bolivia, reafirmando la educación intercultural bilingüe como el modelo pedagógico propio de los Pueblos Indígenas y del país en su conjunto, el mismo que deberá perdurar más allá de las gestiones gubernamentales, convirtiéndose en política de Estado.

La Secretaría Nacional de Educación debe garantizar que los recursos humanos formados en el marco del programa EIB, sean los principales actores del modelo pedagógico bilingüe Intercultural y debiendo cumplir funciones técnico-pedagógicas en sus comunidades.

Diseñar a la luz de las políticas nacionales de educación, el currículum amazónico para los pueblos indígenas, considerando como

punto de partida los saberes tradicionales y locales, bajo la vigilancia del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), instancia que tiene dicha facultad otorgada por la Ley de Reforma Educativa.

La Secretaría Nacional de Educación debe esforzarse por cumplir con el ofrecimiento de los Items para los Centros de producción de materiales de los cinco centros que están en funcionamiento y para otras que iniciarán sus actividades en la próxima gestión.

Capítulo VIII

**COMENTARIOS Y APORTES
VERTIDOS EN EL FORO
DE INTELLECTUALES INDIGENAS
Y AFROAMERICANOS EN EL
49 CONGRESO DE AMERICANISTAS**

*Sobre el tema
“Perspectivas de la Educación Intercultural
Bilingüe de entrada al Siglo XXI”
Quito, 8 de Julio de 1997*

Introducción del Moderador

A raíz de las teorizaciones entre otros de Escobar, Cerrón Palomino, Torero, en Latinoamérica surgieron propuestas muy importantes sobre los enfoques de la educación bilingüe principalmente para los países andinos. Fueron enfoques teóricos que se dieron por los años 60 en adelante de este siglo e inició su aplicación en el Perú a partir de los años 70. Bajo este marco teórico existente, ya por los años 72 al 75, en el Ecuador nos habíamos interesado en el estudio del idioma quichua como una situación muy particular que aún no se veía muy claramente enfocada hacia la educación bilingüe. Posteriormente, se vio que el estudio lingüístico simplemente de la lengua quichua no era suficiente para lograr procesos de identificación y fortalecimiento de la lengua indígena, pues, debían producirse procesos de enseñanza que tomen en cuenta los niveles de lo oral y lo escrito; y fue justamente aquí en la universidad Católica, allá por los años de 1977, donde arrancó uno de los

programas más importantes dirigidos a la educación bilingüe de adultos, el cual, gracias a su carácter crítico y reflexivo, permitió posteriormente desembocar en lo que hoy denominamos sistema de “educación intercultural bilingüe” inmerso dentro de la oficialidad del Ministerio de Educación y Cultura.

A partir de estas experiencias se ha desarrollado una propuesta curricular en una interacción muy importante con el Perú y otros países que de alguna manera ya tenían sus iniciativas adelantadas en la búsqueda de una alternativa educativa para la población indígena. En este sentido hay que destacar el aporte de la población indígena a través de sus organizaciones y representantes y del sector no indígena que ha contribuido al impulso y desarrollo de importantes propuestas educativas de carácter alternativo a la problemática sociolingüística y cultural de las nacionalidades indígenas ecuatorianas. Es importante destacar también que la educación bilingüe no ha estado aislada del proceso organizativo de la población indígena, sino más bien, se ha constituido en parte activa de ese importante proceso, al convertirse en el ente dinamizador para que nuestro pueblo tenga una mayor posibilidad de ejecutar sus acciones de acuerdo al enfoque y a la cosmovisión propias, la colectividad y la reciprocidad. De esta manera hemos desarrollado un tipo de educación que tiende a vincularse de mejor manera con las necesidades sociales de las poblaciones indígenas, hemos querido dar una respuesta más satisfactoria a las bases sociales de esta población y también nos hemos involucrado en el apoyo a otros hermanos indígenas latinoamericanos como Bolivia, en aspectos específicos de la creación y fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe. Actualmente en América latina, tenemos programas educativos bilingües a parte de Ecuador, en Perú, Bolivia, Chile, Guatemala, y Colombia, país este último, donde se ha dado un surgimiento del proceso educativo bilingüe en los últimos años. Ojalá que en la continuación de este foro tengamos la oportunidad de escuchar las novedades de estas experiencias citadas.

Expositores:

Adán Pari

Edgar Quispe

Elisa Loncon

Resumen del moderador - Luis De la Torre sobre los tres temas expuestos

La primera exposición correspondiente a Adán Pari de Bolivia, nos presenta tres líneas fundamentales dentro de su enfoque general, la primera tiene relación con el concepto de las lenguas orales, características y calificativo asignadas a nuestras lenguas indígenas, la segunda se refiere a la necesidad de ingresar a un enfoque de desarrollo de estas lenguas en articulación con la lecto-escritura, y la tercera es la inmersión de las culturas, las lenguas y toda la tradición oral en el proceso de la modernidad y en las necesidades de la interculturalidad que exigen los momentos actuales. En este contexto, el compañero Adán Pari manifiesta la existencia de una serie de dificultades que van desde la comprensión de la cosmovisión indígena hasta su ruptura por la imposición de la visión occidental. Este hecho, ha limitado la posibilidad de entendimiento e interacción entre las dos culturas, puesto que se han manejado mecanismos distintos con formas diferentes de plantear el desarrollo, producto y consecuencia de la intermediación de la escritura utilizada como un instrumento de dominación en perjuicio de los pueblos particularmente indígenas.

Edgar Quispe nos presenta un enfoque de los resultados de una investigación, donde se comparan las actitudes de los niños que han sido socializados en la segunda y primera lengua. Con un buen sustento de datos empíricos, nos demuestra cómo los estudiantes y los padres de familia se han visto obligados a aceptar las lenguas y culturas dominantes a fin de sobrellevar con alguna ventaja esta situación de conflicto y dominación.

Finalmente las actitudes y valores que se articulan dentro de la educación bilingüe tienen mucha relación con las posteriores identidades de los niños con respecto a sus lenguas y sus culturas y esto, por supuesto, dentro de la educación bilingüe viene a constituirse en uno de los elementos importantes de definición y autodeterminación cultural. Científicamente está probado que hay ciertos aspectos y mensajes culturales propios que solamente pueden ser comunicados con precisión en la lengua propia y que sufren serias distorsiones de significación cuando son traducidos o interpretados en otras lenguas.

Elisa Loncon, con su ponencia se ubica en la misma problemática que vive y experimenta la educación bilingüe en general, que es la desatención de nuestros países, la ausencia de claridad de conceptos sobre lo que implica la educación bilingüe, la falta de recursos técnicos y materiales, así como el escaso apoyo que se le brinda.

En ese sentido, aquí en el Ecuador, podemos decir con cierta satisfacción que ya contamos con el aval de las propias organizaciones indígenas, la sociedad y el Estado también que de alguna manera se ha interesado en impulsar los procesos educativos en favor de las culturas diversas.

Preguntas, comentarios y respuestas:

Juan José García

Desde mi punto de vista se está planteando a partir de una lógica egocentrista, es por eso que no se encuentra la real compatibilización del sistema. Ahí tenemos por ejemplo, a los profesores, padres de familia y comunidad educativa, que no son creaciones artificiales sino actores que han respondido a la imposición de esta lógica.

Cuando en un proceso de socialización estamos hablando de un tiempo largo no creo que podamos decir socialización en castellano o

socialización en quechua por más que haya una familia que intente orientar la formación de la personalidad de un niño; la socialización no solamente depende de esa familia sino que es un fenómeno más complejo que daña a toda la sociedad. Lo que encontramos en este caso es que las sociedades indígenas han sufrido una autodesvalorización y por ello también existen problemas de tipo segregacionista que se manifiestan en el hecho de que el indígena se profesionaliza para salir de la comunidad. Y ya en la ciudad se ocupa en tantas cosas menos en su profesión porque no hay un puesto de trabajo vacante para su ocupación, esto también es otro signo de segregación. En cuanto al asunto de educación intercultural quiero decir que en el caso del Perú se han ensayado muchos proyectos de castellanización y de urbanización socio-cultural. En los años 60 se inicia el programa de educación bilingüe con el que se desarrollan proyectos en los que se utilizaba el idioma nativo como medio de aprender a leer y escribir no a valorar su propia cultura. La educación bilingüe ha servido para aprender a leer y escribir la otra cultura y no la suya propia. Lo que yo encuentro es que en un país con pueblos culturalmente diversos esta forma de educación intercultural debe ser obligatoria porque todos los que están inmersos o están expresados en sus etnias, deben conocer la diversidad de su componente nacional y si hay una obligatoriedad, nos veríamos en el caso de buscar una política nacional distinta en materia de educación. Gracias...

Soy una profesional ecuatoriana preocupada por el estudio de las lenguas nativas... Luego de oír el foro mi pregunta es esta. A todos los exponentes he escuchado las propuestas de que se hable la lengua materna, de que se defiendan el quichua, el aimara, pero si se está viviendo la nueva era del conocimiento donde nosotros no debemos estar divididos sino más bien integrarnos, entonces mi propuesta personal sería esta, por qué no, tanto en la educación indígena como en la educación hispana debemos impartir todas estas lenguas como el quichua o el aimara, dependiendo del lugar o sitio de uso frecuente. A su vez, en

la escuela, en los colegios o universidades indígenas también debe existir la posibilidad de compartir los conocimientos tanto del hispanohablante como de los nativos - parlantes. De lo contrario va a ocurrir esa gran división de la que nos habla el expositor peruano. Nos parece que aquella división que se crea en la personalidad del niño que aprendió el aimara o el castellano, en realidad en vez de separarnos debe unirnos, pero, cómo nos vamos a unir si estamos separando los idiomas. Aquí en el Ecuador y en todos los países donde existe esta diversidad de idiomas deben integrarse en todos los materiales que se manejan a nivel nacional, no obstante, respetando su propia cosmovisión. Personalmente propongo que se integre el quichua y el aimara para fines de aprendizaje de todos los que se hallen interesados. Todos los que no somos indígenas ya tenemos que aprender a hablar en quichua y aprender también la cultura, porque aprender una lengua, no solo es aprender a hablarlo sino además reconocer su entorno, esto es, las costumbres, el folklor, el pensamiento. Algo muy importante nos decía el exponente peruano; que al niño se le enseña no a mirar, sino a observar esto quiere decir desarrollar sus sensopercepciones porque no es lo mismo la persona que mira que la persona que percibe, esto por ejemplo es algo muy fabuloso que tienen los indígenas, la capacidad de percibir su entorno el ambiente, llegar a un sitio y no solo concretarse a mirar a la persona sino también, observar el entorno en que vive, saber cómo vive, qué está sintiendo, qué está pensando, es decir, no es solo oír lo que nos está hablando, es además, captar lo que nos está tratando de decir esa persona y con qué tipo de vibración lo hace. Pues, debemos estar conscientes de que todos nosotros somos un microcosmos, una pequeña partícula, y una pequeña parte de ese inmenso universo que es el macrocosmos, y por lo tanto, tenemos que enseñar a nuestras futuras generaciones a pensar, a sentir, a percibir y a respetar la naturaleza física y espiritual. Gracias.

Mercedes Prado - colombiana

Participo en proyectos de etnoeducación para sociedades afrocolombianas y afrolocales y comunidades indígenas; participo también en un proyecto de formación de docentes afrocolombianos e indígenas, según lo que yo he escuchado y según lo que ocurre en mi país la educación intercultural es entendida en la práctica como una relación entre una comunidad específica y la sociedad hispano hablante y no así con otras sociedades indígenas interamericanas y locales. No sé qué experiencias haya al respecto, quisiera empezar a comentar y saber de ustedes si esta carencia es significativa. Gracias.

Margarita Huaihua - peruana

Yo considero que igual que yo han sufrido la estigmatización y discriminación en el caso de Puno, quiero decir primero que a mí me parece muy importante la exposición que ha hecho el compañero de Puno; es importante la distinción que ha hecho entre lo que son los procesos de socialización en lengua quichua o quechua y en lengua castellana, porque es uno de los elementos simbólicos más importantes que identifican en términos culturales a un grupo social. Entonces yo compartiría plenamente los puntos que el compañero Quispe expuso con respecto a las distinciones que hay y las dificultades que se presentan en los procesos de traducción en la otra lengua y cómo ciertos corpus no se pueden transmitir por el problema de traducción. Ahora, quería decir que para el caso peruano, por lo menos para la zona del Andes, desgraciadamente no conozco la zona costeña ni la del oriente, todavía sufrimos el colonialismo en la medida que se nos niega muchas veces expresar nuestros puntos de vista como lo que somos, como lo que pensamos y aquello que no esté de acuerdo con el discurso nacionalista, se desautoriza constantemente y uno de los términos con los cuales se nos desautoriza, es el término cholo, el término andino porque lo andino es todo y nada a la vez. Esta es una vieja discusión en la

academia peruana, desgraciadamente es muy difícil deshacerse de esos clichés; ahora hay un comentario en cuanto a los programas de educación bilingüe, ciertamente puede ser que los programas de educación bilingüe no hayan generado otro tipo de respuestas que las voces subalternas, ellos son, los beneficiarios, los indígenas, los nativos como queramos llamarlos, quienes posiblemente no hayan generado procesos de elaboración de sus propios discursos, pero para el caso concreto cuzqueño yo no me atrevería a decir eso, porque en la provincia alta, nosotros hemos trabajado con un programa de educación bilingüe, con textos prestados muchos del programa GTZ del Puno, sin embargo eso no nos ha colonizado, ni tampoco hemos leído a través del quichua solo la cultura del otro. Sería muy equivocado mencionar aquello porque los textos de Puno por ejemplo hablan y explican todo lo que es el mundo quechua en Puno, por eso en cambio nosotros hicimos adecuaciones de esos textos y a partir de ese proceso que se generó en 1990 y hoy en día en Cuzco nosotros tenemos un movimiento de profesores quechuas indígenas, que pueden expresarse en su lengua y pueden ser capaces de hablar por sí mismos. Esto es algo que se generó gracias a estos textos que nosotros rescatamos por ahí, incluso que se vendían en el mercado; por eso yo creo que hay que matizar las experiencias, no es cuestión de ver si la educación bilingüe sirve o no, si fue mala o no, ya que no se trata de cuestiones valorativas, sino de identificar bien cuáles son las dificultades y cuáles las posibilidades para el futuro. Gracias.

Cristóbal Quishpe

Primeramente quisiera felicitar al organizador, porque aquí hemos venido a hablar de nuestras experiencias. Siempre han pretendido darnos hablando, pero eso ya tiene que cambiar. Una de las cosas que se podría hablar es sobre los valores de ama llulla, ama quilla, ama shua, el problema de la historia, si Atahualpa tiró o no el libro de la biblia, qué es lo que realmente pasó. De otro lado y es materia de profunda preocupación, quiero plantear a los compañeros, cómo se puede llevar

adelante este término de la interculturalidad o si es necesario organizar también un foro especial para analizar este tema complejo. A mi modo de pensar la interculturalidad tiene un lado bueno y otro malo, el lado malo se arraiga en que todos a pretexto de la interculturalidad nos inclinamos hacia la asimilación y tratamos de olvidar lo nuestro. Qué es lo que está ocurriendo respecto de los valores. Se está quitando unos a pretexto de la interculturalidad para, en su lugar, poner otro? Eso es lo que quería manifestar y a su vez, preguntarles. Gracias.

Enrique Tasiguano

Creo yo que la experiencia más cercana a nosotros es la DINEIB, es una cosa que hay que agradecer y fortalecer por cuanto la lucha es contracorriente y por esto nos encontramos con problemas sumamente profundos en esa materia. Por lo pronto creemos justificado que ignoremos la existencia de este programa que ya es oficial, pero de igual manera no se puede dejar a la DINEIB todo lo peor y afincarnos solo en la educación o quizá en el aprendizaje simple de la lecto-escritura. El trabajo real se da en los amplios campos del conocimiento y la ciencia y esta tiene que ser calificada dentro de nuestro propio contexto intelectual y de ninguna manera desde el punto de vista extraño en el que para sacar provecho de la ciencia y del conocimiento indígena, se toman nuestros conocimientos lo ponen en cápsulas y lo venden como ocurrió con el ayahuasca. Aquí a la compañera con todo el respeto, si es cómodo hacerlo en castellano y si el estudio americanista significa que todos debemos de ser iguales, pues creo que más ventajoso es aprender a hablar el inglés, así, todos nos hacemos gringos y por supuesto nos evitamos una infinidad de dificultades, pero el problema de la igualdad no estaría resuelto. Gracias compañeros.

Martha Lilia Mayorga - colombiana

En Colombia tenemos 82 pueblos que cada uno está peleando para llevar adelante su propio proceso de desarrollo cultural. Resulta

muy beneficioso e importante que compartamos con toda América las experiencias particulares que cada pueblo ha puesto en práctica respecto de sus políticas de continuidad socio-cultural. Se asume que de alguna manera estamos aquí una significativa representación de nuestra América latina, pero mirando acerca de la interculturalidad yo me preguntaba que de hecho este foro para intelectuales indígenas es un espacio para poder debatir acerca del tema en meción, sin embargo, creo que parte de la dificultad de la organización radica en que en ninguna parte de esta gran mesa hay un indígena hablando de la interculturalidad desde su propia visión, lo que complica aún más el proceso. Personalmente considero que hubiese sido importante que quienes estén aquí en su gran mayoría sean los propios implicados en el tema de la interculturalidad. Gracias...

Bolívar Burbano

Primera cosa, me gustaría saber si se tiene reflexionado sobre esa similitud en los planteamientos de las reformas curriculares puesto que en Brasil, Ecuador, Chile y Uruguay están hablando de una reforma curricular que se refiere a estudiar, primero aprender, diferenciar los valores con esto de categorías conceptuales, entonces es coincidencia o es una política y hasta qué punto los grupos indígenas se apropian de las políticas del Banco Mundial, del Fondo Monetario. Estamos pensando que tenemos una estructura propia o estamos dejándonos introducir dentro de un contexto mayor que pasa de un proceso de integración y que llega a convertirse en una exclusión; entonces me gustaría preguntar ... si se tiene reflexionado al respecto de esta coincidencia y cómo es el proceso de interculturalidad?.

En la segunda pregunta quiero referirme a este problema de la interculturalidad, esto es, la necesidad de saber, cómo influye la interculturalidad cuando defendemos estructuras escolarizantes, hay aspectos que se rige en la escuela y que rompe con la estructura de la vida de

los pueblos, porque la estructura de formación de la escuela tiene una característica específica dentro del contexto socioeconómico, entonces muchas veces defendemos la interculturalidad como defensa de la lengua, pero usamos estructuras que rompen un contexto propio de defensa, entonces la pregunta sería, ¿cómo se establece la relación de este contexto de interculturalidad con el uso de la estructura de la escuela?.

Como tercer punto, por qué no se discute la sistematización de las experiencias educativas, hace 15 días hemos presentado un tema específico que les encaminó a repensar la educación desde la práctica educativa indígena, ya que aquí se habló de que las prácticas indígenas son colectivistas, entonces el problema es, por qué no hablar de una sistematización de las experiencias indígenas y posiblemente ver como coinciden con las nuevas teorías. Gracias...

Manuel Espinoza

Hemos estado debatiendo sobre la educación bilingüe que en cierta manera se está experimentando en varios países. Se sabe de otro lado que donde se practica la educación bilingüe hay determinadas falencias y aquí en el Ecuador también las hay, pero nosotros como maestros y todos los compañeros que estamos inmersos en esta problemática de la cultura indígena pues sufrimos esas falencias. Cuando nosotros presentamos a la educación bilingüe solamente como el aprendizaje de un idioma, obviamente se presentan dichas deficiencias, pero resulta que de tras de la educación bilingüe, la lengua indígena tiene muchos valores y yo como educador he tenido vivencias muy interesantes aquí en el Ecuador. Entonces, para que haya una conciencia clara y definida sobre la educación bilingüe, debe rescatarse no solamente el idioma sino el proceso en sí de la educación integrada a la valoración de los pueblos indígenas y en estrecha articulación con las políticas de interculturalidad. Gracias...

Oscar Argüero

Yo soy argentino, mi nombre es Oscar Argüero, de una provincia que se llama Catamarca. En primer lugar yo me siento muy feliz y muy contento de que se haya dado una mesa de intelectuales indígenas porque creo que en la historia del pensamiento de lo que se llama América Latina el pensamiento indígena ha sido olvidado, hasta parecería que en América Latina se empieza a pensar a partir de la llegada de los conquistadores - españoles o portugueses. Pero no es así, ya que los indígenas han empezado a demostrar que son seres que tienen la capacidad de razonar y filosofar como cualquier otro ser humano, en ese sentido me agrada estar compartiendo más emotivamente esta mesa. Por otro lado tengo un poco de temor que es la cuestión de la presión que puede ejercer la intelectualidad blanca frente a esta situación, hablamos de muchos intelectuales europeos, yo lo que veo es una cosa muy peligrosa que el blanco o el intelectual blanco, los antropólogos estén como demasiado apurados; yo no se si habrá una conciencia de culpa, pero, más bien quisiera respetar ese proceso de maduración que están viviendo los indígenas, después de tantos años de haber estado reprimidos u olvidados en su manera de pensar, su lógica, en su cosmovisión, en su mitología. En ese contexto yo haría una pregunta, ¿cómo ven precisamente ese diálogo intelectual entre ustedes los indígenas y aquellos que tienen los títulos como antropólogos, sociólogos y que somos formados en las universidades europeas o latinoamericanas, pero con pensamiento europeo? ¿Será que de pronto queremos dimensionar el pensamiento de ustedes a través de todas estas categorías que debemos criticarlas ?. Gracias...

Adán Pari Rodríguez - boliviano

En vista de que las preguntas fueron presentadas en forma general, voy a referirme también a algunos aspectos en el mismo estilo. Particularmente quisiera decir que el sentir nuestro es avanzar en este pro-

ceso, entenderlo todo y luego responder de manera que encierre y englobe muchos de los aspectos que se han mencionado. De acuerdo a las preguntas que se refieren a la similitud en los lineamientos curriculares entre los diversos países, eso no se puede negar, pues, se ha ido implementando una política a nivel de Latinoamérica, pero creo que reconocer no es precisamente asumir. Lo cierto es que en función de aquello tenemos mayores retos aún, porque los grandes paradigmas mundiales van cambiando, las culturas también han tenido su proceso de cambio, han venido desarrollándose con diversas líneas políticas y económicas. Si al interior de las culturas indígenas nos cerramos a estas políticas podemos caer en el racismo y no vamos a poder desarrollarnos como quisiéramos. Muy por el contrario con estas políticas presentamos nuestras posibilidades, nuestra potencialidad de que si podemos cambiar en alguna medida, es con el afán de humanizarnos mucho más. En Bolivia por lo menos, lo hemos tomado en ese sentido, nuestra intención va dirigida hacia la estructuración de una sociedad mucho más equitativa en diversos aspectos y componentes. En nuestro caso, la reforma educativa va tomando el rumbo orientado a sacar al niño de la escuela y situarlo en un ámbito de mayor comunicación con el mundo comunitario e intercultural. En ese sentido quiero también manifestar que los procesos desarrollados al interior de la educación intercultural bilingüe solamente han sido restringidos a la cuestión lingüística, por ello, ahora tenemos que abrir los espacios de ejecución a otros campos del conocimiento para que así podamos desarrollar mucho más nuestras culturas. Siguiendo esa línea de acción, en Bolivia estamos propendiendo a la creación de proyectos de desarrollo orientados a la formación integral del individuo donde se pueda aprender a leer y escribir y hacer matemáticas de modo significativo.

Elisa Loncon. Mapuche - Chile

Voy a referirme al tema de la interculturalidad en el sistema nacional. En realidad también yo estoy de acuerdo con que la educación intercultural bilingüe no es solamente un asunto de rescate y desarrollo en base a la lengua, el proceso va mucho más allá. Los componentes son importantes, en el caso concreto nuestro estamos delineando estrategias para ver cómo a través de la cultura se pueden rescatar conocimientos que tienen que ver con todo el mundo, con todo el entorno del niño, pero a partir de la concepción indígena. Actualmente, nosotros tenemos la posibilidad de readecuar los objetivos fundamentales para que estos contenidos complementarios recojan la historia indígena, los conocimientos que tiene el mundo indígena, que se sepa cuál es la riqueza que tenemos en el arte, la música, la medicina, con esto estaríamos adecuando el asunto curricular. Ahora, qué está pasando allá con la interculturalidad a nivel nacional, nosotros tenemos un problema muy fuerte aún no resuelto a nivel de las dos sociedades mapuche y wincas; los wincas saben muy poco de nosotros y el sistema nacional chileno no está en función de aquello, es decir, no está dentro de sus objetivos lo multicultural, lo intercultural, todavía se continúa reforzando esta identidad nacional tendiente a homogenizar. Esto es evidente, ya que nosotros los pueblos indígenas no estamos reconocidos como pueblos al interior de la misma estructura del país, hay marginaciones políticas que están determinadas por esta relación; lo correcto, lo ideal sería que se pusiera en práctica la interculturalidad en toda la nación, que el mundo winca esté dispuesto a aprender de las otras culturas así como nosotros lo hemos hecho.

Otro aspecto importante es la posibilidad y posteriormente el derecho que tenemos de ser indígenas con identidad propia; siempre se ha negado nuestro derecho lingüístico, por el temor que va más allá de la escuela. Si estamos en sociedades interculturales, nuestra lengua

también debería estar a otro nivel de la estructura jurídica, por ejemplo cuando se de un juicio en lengua indígena, podemos estar hablando de una práctica verdadera de la interculturalidad. Un pueblo que se respeta que no tiene miedo a la diversidad asume también su condición de multicultural, determinada por esa diversidad socio-cultural; en las épocas actuales, los diálogos de que todos queremos ser iguales ya no calzan en nuestras realidades.

Con respecto a la reforma educativa, efectivamente ésta responde al contexto de la globalización, a una política de homogenización vertical, dado que nosotros allá no tenemos muchas oportunidades como pueblo, sin embargo, estamos estableciendo estrategias para que el pueblo indígena, de alguna manera avance en este complejo proceso.

Edgar Quispe - aimara - peruano

Yo solamente quiero aclarar el hecho de que si los padres de familia socializan en castellano o aimara como primera lengua, no significa que nosotros estemos en la postura de desarrollar solo la lengua y la cultura aimara en forma superficial; si bien nuestra preocupación mayor es el desarrollo de nuestra lengua, en la práctica se está pensando también en otros valores que conforman el patrimonio humano y no solo en la lengua. De hecho que hay muchos valores que nosotros podemos asumirlos y desarrollarlos, pero, el canal fundamental siempre será la lengua. Al igual que ocurre con nosotros los intelectuales y profesionales indígenas que tenemos la posibilidad de participar e interactuar con otros de fuera de nuestro entorno local o nacional, si verdaderamente queremos que nuestras lenguas andinas y nuestros conocimientos se desarrollen tenemos que compartir con otras experiencias, articulando nuestras formas de pensar con otros intelectuales. Esto significará entonces que si quieres buscar el desarrollo integral de una comunidad, tienes que dejar de pensar en lo académico formal y mas bien centrarte en tus propios valores. En ese sentido estoy de

acuerdo en que nosotros también debemos insertarnos en la corriente del conocimiento de las otras culturas. En el Puno por ejemplo, estamos actualmente discutiendo las estrategias para llevar la educación bilingüe a las áreas urbanas. En todo caso no estamos restringidos solo a la recuperación de la lengua sino de la cultura en su forma integral.

Resumen final del moderador

Bueno para finalizar simplemente unas tres o cuatro ideas. De lo que hemos podido escuchar, la dimensión de la interculturalidad parece ser el eje que apuntaría hacia el crecimiento integral de los diferentes pueblos, siempre y cuando esa interculturalidad esté afinada en un respeto mutuo, en una igualdad de posibilidades, en una posibilidad de un diálogo abierto, sin prejuicios ojalá y buscando de alguna manera la potencialización de cada una de las culturas a partir de sus propios conocimientos y a partir de los recursos con que cuentan. A esta educación justamente por ser bilingüe intercultural, se le tendría que ver no solamente como instrumento para enseñar a leer y escribir, sino como una estrategia integral orientada hacia lo formativo, educativo y social. De lo planteado se puede inferir que el problema de la identidad tiene una estrecha relación con el proceso de interculturalidad; es decir, si es que no existe un buen fundamento de identidad, podría debilitarse también el proceso de interculturalidad.

Según lo que han escrito algunos expertos, respecto de la interculturalidad, no se trata simplemente de un conocimiento de lo que otro sabe o es, sino, es la posibilidad de creación de nuevos espacios teóricos y de conocimiento intercultural para dar cabida a un espectro más amplio de la población ya sea indígena o no indígena.

Quito, 9 de julio de 1997

Expositores:

Sam Colop

José Abiyuna

Mirna Cunningham

Resumen de las tres ponencias por parte de Luis De la Torre - moderador

Voy a tratar de hacer una ligera aproximación de lo que han expresado los compañeros, primero de Guatemala, segundo de Bolivia y de Nicaragua que acaba de exponernos la experiencia de descentralización de educación bilingüe en Nicaragua. Empezando por la última ponencia; desde mi punto de vista, se trata de una experiencia de descentralización y de autonomía, cuya característica les permitiría a los pueblos de la costa caribeña de Nicaragua realizar un proceso educativo que esté orientado a satisfacer sus necesidades creadas principalmente por efecto de procesos históricos anteriores como la reciente guerra y crisis socioeconómica que tuvo que enfrentar este país. El proceso de educación bilingüe aquí se transforma en uno de los puntales principales para la toma de decisiones sobre la conservación y revalorización de su cultura, sobre la identidad y muchos aspectos que tienen relación con el fortalecimiento del pueblo miskitu y otros pueblos indígenas que están conviviendo en esta área. En este contexto, parece que los roles del Ministerio de Educación, la iglesia, las universidades, instituciones públicas, de algunas ONGs y agencias internacionales, es definitivo para lograr el impulso de los procesos de educación bilingüe. Como lo habíamos visto el día de ayer, no desde una óptica de hacer educación y enseñar la lecto-escritura simplemente, sino vista desde una concepción integral del proceso, la educación bilingüe, fortalecida por el enfoque de la interculturalidad, está tratando de atender los diferentes problemas que experimentan los pueblos cultural y lingüísticamente diversos en convivencia y que igualmente se hallan inmersos en una serie de problemáticas similares.

La segunda ponencia nos ha explicado de qué manera los pueblos indígenas están tratando de enfrentar el proceso educativo en la amazonía boliviana, un proceso que es sumamente complejo porque se trata de una zona en la que están concentradas la mayor parte de pueblos con diferencias lingüísticas y culturales y donde también el acceso se vuelve sumamente difícil por no decir casi imposible. En esta parte del territorio boliviano, persiste un alto porcentaje del analfabetismo y consecuentemente es la población que estaría demandando con mayor fuerza del servicio educativo. El compañero nos ha hablado de un 70% de población indígena y unas 36 lenguas que estarían por ser atendidas, lo cual para la organización indígena de la zona no deja de ser un reto, puesto que inclusive los recursos humanos capacitados con los que cuentan, son muy escasos.

El expositor de la tercera ponencia nos manifiesta que el programa nacional de educación intercultural bilingüe ejecutado en Guatemala, ha continuado con una política de transición de la lengua simplemente, para lograr un proceso de enseñanza de la lecto-escritura y para que los indígenas tengan acceso al aprendizaje del castellano, con todas las implicancias socio-culturales de la aculturación y pérdida de la identidad. por ello, en lo posterior, los currículos requerirán de urgentes adaptaciones a las necesidades propias de sus pueblos, de tal manera que respondan satisfactoriamente a sus características lingüísticas y socio-culturales. Es necesaria - nos dice - una revisión de la currícula en función de los requerimientos del fortalecimiento y revalorización cultural. Considera una acción de primordial importancia que los programas educativos estén basados en la cultura de los pueblos indígenas, sin descuidar el carácter universalista de la educación y del conocimiento. Muchas gracias. Creo que el siguiente paso es el diálogo, entonces, abrimos el foro.

Preguntas, comentarios y respuestas

Mathías Abram

Mirna que nos lanza el desafío diciendo que tenemos que irnos de la primaria a la secundaria, estoy completamente de acuerdo, esto es lo lógico, solo que ahí veo que falta un poco de consistencia en cuanto a los contenidos de estudio escolar. Creo que en estos últimos 20 años la educación bilingüe más o menos con las justas ha llegado a llenar los vacíos de una educación verdaderamente intercultural con contenidos de las culturas que están implicadas. Hasta el tercer grado tal vez sin problemas, pero, desde el cuarto, al sexto, a veces casi casi no quiero hablar, sino más bien llorar, porque vemos textos y vemos situaciones en la clase donde los maestros bilingües imparten contenidos que más son una edición de lo que ustedes llaman la cultura occidental, que contenidos surgidos como resultado de una investigación. En la educación básica o media después de la primaria, ahí si veo un desafío muy grande y la necesidad de que toda una generación de jóvenes intelectuales indígenas se metan a investigar los contenidos de sus culturas para poder elaborar una estrategia de cómo desarrollar las materias. Si esto no ocurre, vamos a repetir otra vez lo que siempre nos han dicho y nunca vamos a lograr una escuela innovadora. Como tú Mirna dijiste hay que tomar el reto de la cultura moderna, de la tecnología, de la imagen, toda la nueva gama que ostenta de posibilidades pedagógicas de instrucción y si es una escuela que se dirige a la vida y al trabajo obviamente ahí tenemos que hacer un gran esfuerzo para poder ofrecer a los niños, contenidos de su propia cultura, a fin de que no se constituya solo en una prolongación de lo que tenemos normalmente en las gramáticas, los cuentos y los mitos, sino, sea una ambiciosa aproximación a la tecnología adaptada pero que normalmente sigue siendo una cosa impuesta. Gracias...

Enrique Tasiguano

Compañeros estos dos días han sido muy ricos desde la mañana de ayer y en la tarde también vamos a tener múltiples inyecciones que son útiles para renovar el espíritu de trabajo el mismo que nos permite estar juntos. En efecto el día de ayer se hablaba de la necesidad que los padres de familia sean los que den el aval y apoyen el proceso de retorno y recuperación del idioma dentro del ámbito educativo, hoy también se retoma la utilización del lenguaje y de la posibilidad de que los sistemas educativos tengan asidero en las comunidades indígenas. Tenemos que ser claros y darnos cuenta de que en esta recuperación, nos toca nadar contra corriente, esa recuperación se hará efectivamente con el apoyo de la comunidad y específicamente de los padres de familia. En educación no formal nosotros hablamos de un sistema paralelo, como ocurriría por ejemplo al confrontar entre la educación bilingüe y el sistema educativo en general. En esencia lo que se trata es de articular las diversidades de manera que emerjan nuevas alternativas como solución a una problemática tradicional que es la homogenización vertical. Gracias...

Educador peruano

Yo estoy realmente alegre donde se puede expresar nuestro cariño a los hermanos latinoamericanos, donde en eventos como este hay la posibilidad de vislumbrar y buscar un futuro mejor para nuestra realidad en base a nuestras propias experiencias, quiero sugerir algo, se mencionaba que estamos acostumbrados a utilizar los elementos tradicionales y formales en el aula, pienso que esto realmente ha obligado a la educación tradicional a romper parte de sus esquemas y cuando no se rompe, el maestro siempre se va a sentir limitado. Por eso nosotros en nuestro pequeño programa de educación bilingüe que hacemos en la zona de Ancas, Cunchuco que son una agrupación de pequeñas comunidades con 70 profesores durante 8 años. La misma experiencia

nos ha ido enseñando, dándonos lecciones para romper los esquemas. En esta experiencia, nosotros utilizamos los espacios de la comunidad, aunque hay la creencia de que los niños quichua hablantes no tienen adiestramiento para hacer los trazos, el profesor hace los trazos de palitos, círculos en la pizarra y luego el niño tiene que hacerlo en el cuaderno, pero esto es algo abrupto para el niño porque aún se siente limitado y asustado en el aula. Para superar estos inconvenientes, hemos hecho investigar, observar la realidad del campo, ya que en esta zona quechua hablante de Ancas no existe la facilidad de entrar en contacto con materiales de lecto-escritura de los niños, porque son comunidades que distan varios kilómetros desde la carretera principal, hay que caminar 12 horas, 15 horas a pie sin encontrar nada que pueda servir como objeto de lectura o didáctico en general. Pero nosotros hemos observado cómo se puede aprovechar la experiencia del niño para que entre al trazo de diversas figuras e inicie su proceso de aprendizaje. Muchas gracias.

Juan Guacho

Pienso que este es un espacio donde no se me permite desarrollar con amplitud algunas opiniones que yo tengo, por eso, no voy a hacer conocer ninguna inquietud al respecto porque considero que es un foro de alto nivel de los intelectuales indígenas de Latinoamérica... quiero referirme a la educación bilingüe que se refirió Mathías. Podría decir que la educación bilingüe ya no impacta, ya no interesa a la población ni a la sociedad en general, porque nos hemos pasado el tiempo filosofando y el trabajo práctico en las escuelas no ha avanzado mucho. En el Ecuador en los años 80 - 89 la mayor parte de la población estuvo en la educación bilingüe, hablo de Chimborazo y del Ecuador. La situación actual es que el 30 % está en la educación bilingüe y el 70 % en la educación hispanohablante. Las familias indígenas ya no creen en la educación bilingüe, pues, lo consideran una educación de segunda clase. Entonces compañeros y señores panelistas e intelectuales de

América Latina debemos de repensar, meditar qué actividades podemos realizar y desarrollar para que las propuestas vertidas en esta reunión no queden en simples ideas y pensamientos.

Adán Pari - boliviano

Quiero referirme a esa preocupación de generar y recuperar conocimientos indígenas, entendiendo esto como una necesidad urgente, porque todos los esfuerzos han estado siempre centrados en la lecto-escritura; hay que ir avanzando mucho más y nuestra experiencia en Bolivia justamente ha tratado de dar pasos significativos en ese sentido. Una primera condición ha sido la modalidad de escritura de los textos para la enseñanza de la lecto-escritura, cuyos autores tenían que ser auténticamente indígenas, con mayor acercamiento a la lengua, a la cultura indígena, cosmovisión, etc., de modo que mediante esa participación expresen en alguna medida los conocimientos de la cultura. Además de lo mencionado, para cumplir con la elaboración de los textos tenemos salidas constantes a las comunidades en las que los autores se convierten en los coordinadores de los materiales que son recogidos en el campo a través de los procesos de investigación participativa.

En el espacio intercultural e inclusive en el castellano van entrando actividades que tienen relación con gente de la ciudad y gente indígena; por ejemplo hay espacios comerciales donde justamente se dan relaciones de interculturalidad. Estamos empezando el segundo año de la reforma educativa, por eso precisamente se vio tan importante el aprendizaje de la lengua del niño por parte del docente.

Compañera de Guatemala que vive dos años en el Ecuador

Mi nombre es Teresa, tengo cierto cuestionamiento en relación a la situación de Guatemala y también creo que es a nivel de latinoamérica, hablamos bastante hoy de lo que es la interculturalidad, yo me

pregunto si hablamos también de legalizar u oficializar lenguas o idiomas; entonces en el caso nuestro de Guatemala si hay tantos idiomas que pasa con el resto que son minoritarios, me imagino que oficializarán los grupos más grandes e importantes y otra vez caeremos en el sistema que siempre ganan los más grandes. Mi propuesta sería que dejemos abierto un tipo de ley que permita la participación de todos tanto del grupo mayoritario como minoritario, pero que se les reconozcan los derechos por el hecho de existir y que vivamos la interculturalidad desde la cotidianidad. Nuestra responsabilidad como indígenas es seguir luchando por nuestros espacios y derechos. Gracias...

Sam Colop - Expositor de Guatemala

Efectivamente, el tema de la oficialización de los idiomas mayas empieza a ser candente en el país, definitivamente el acuerdo sobre identidad menciona la oficialización de los idiomas mayas, dice 21 idiomas; existe en la discusión actual cuatro propuestas de como oficializar estos idiomas, la primera propuesta es que se hable un solo idioma, el protomayo, que es un idioma que se habló hace 4000 años. Esta, por lo visto, es una propuesta utópica que pudiera reunificar a su pueblo hablando el protomayo, y en un momento dado la idea incluso tuvo cierta fuerza; la otra propuesta es de que se oficialicen los 21 idiomas, esto también me parece utópico por que si se va a oficializar significa la actuación del ciudadano frente al Estado y del Estado frente al ciudadano, esto significaría en un caso concreto que en el congreso se tendría que hablar en 21 idiomas y reproducir los materiales también; la tercera propuesta es de que se hable por familias lingüísticas, entonces se habla de reunificar los idiomas y así reducirlos a seis familias lingüísticas, esto sería ideal pero convencer a los demás miembros de adoptar una cierta familia lingüística es un proceso político muy largo; la cuarta propuesta es de que se oficialice un idioma maya como un idioma símbolo a nivel de Estado, y los demás idiomas sean oficiales territorialmente. El idioma cualquiera que fuese, debe ser oficial estatal a

la par del español y el representante del ejecutivo, el presidente del país tendrá que hablar los dos idiomas oficiales así como los representantes del legislativo y judicial tendrán que hacerlo; esto a nivel nacional, pero en el caso de cada territorio, y aquí viene la autonomía, se tendrá que hablar el idioma oficial territorial y el español de tal manera que se está proponiendo la reestructuración del Estado no como departamentos sino fundamentado en el territorio lingüístico; entonces habrá que borrar las delimitaciones departamentales y hacerlas de acuerdo al territorio lingüístico. De ser así, en el territorio Acchi tendrían que haber las municipalidades, el representante del poder judicial, legislativo y tendrán que hablar los dos idiomas. Por lo demás, no se está diciendo que solo una persona maya podrá ser representante sino cualquier persona que pueda hablar los dos idiomas y así promoveremos más la educación bilingüe intercultural en las dos vías, pero para que el derecho lingüístico se lo pueda manejar solo se lo podrá hacer en el territorio autónomo, por eso se habla de la reforma del artículo 140, pero ese artículo no es reformable entonces viene la pregunta, ¿que pasó con los asesores del gobierno y de la guerrilla? Es que no conocían la constitución o solo quisieron meternos gato por liebre. Estas son las cuatro propuestas que existen, de las cuales, la última es de mi preferencia pero todavía está en discusión. La academia de lenguas mayas todavía está solicitando propuestas o que la comisión está todavía escogiendo las que se han presentado; del otro lado incluso de los representantes de la academia de la lengua española, dicen que el idioma oficial del país debe seguir siendo el español y que la alternativa sería oficializar cuatro idiomas que tengan el mayor número de hablantes. Esta todavía es una batalla a librar.

Mirna Cunningham - Expositora de Nicaragua

Yo estoy de acuerdo con Matías que esto es un reto, sin embargo, creo que el primer camino es meterse en la formación de los docentes porque si logramos cambiar el sistema de formación de los maestros en

educación primaria y secundaria, rompiendo los esquemas de formación, podemos asumir el reto de la educación secundaria y ya salir solo de la educación primaria hacia la educación secundaria en la educación intercultural; nosotros estamos tratando de dar ese primer paso con la constitución de las regiones autónomas de la costa caribe donde la formación de maestros es uno de los componentes fundamentales.

Yo quisiera comentar a cerca de la oficialización de los idiomas, creo que nadie nos regala nada, o sea conquistamos espacios, conquistamos cosas y así logramos que lo reconozcan o no pasa nada, puesto que a estas alturas ya hemos logrado conquistar los espacios comunitarios locales y cuando hablamos de la oficialización de los idiomas es que queremos ir conquistando otros espacios de reconocimiento en el uso de los idiomas. Lo que nos queda a los pueblos indígenas es ir transformándonos en sujetos de derecho colectivo ya que solo están reconocidos los derechos individuales. Al momento solo está el convenio 169 de la OIT, pero nada más, entonces lograr la oficialización de los idiomas es una conquista de un derecho colectivo muy importante como pueblos indígenas.

La otra cosa es que en la representatividad, la igualdad política no es precisamente la igualdad real, el problema es que el sistema no está organizado para que los pueblos indígenas puedan participar en los debates que tienen que ver con los pueblos indígenas, hasta el momento son otros los que discuten los problemas de los pueblos indígenas y no somos nosotros mismos como sería nuestra aspiración. Entonces hay que cambiar el sistema para que seamos nosotros los que tomemos las decisiones que nos convengan. Así vista la situación, ya es un problema de colonización y apenas estamos empezando a tener acceso a algunos espacios, por ello, poder tener este foro me parece importante ya que por primera vez estamos los pueblos indígenas en este congreso de americanistas y eso es lo que cuenta, no importa cuántos estemos y qué estamos diciendo sino que logramos este espacio y de aquí seguir cre-

ciendo y dentro de unos años ya no seamos 3000 no indígenas y seis indígenas sino 3.000 indígenas y seis no indígenas.

José Abiyuna - Expositor de Amazonía boliviana

Yo quisiera comentar sobre el aprendizaje de los niños ya que partiendo de ahí se puede proyectar la estrategia adecuada para alcanzar una mejor educación bilingüe, sustentada en reformas educativas de calidad. El aprendizaje no es cómo enseñar, el aprendizaje es hacer. De acuerdo a la cosmovisión indígena y los postulados que nos impulsan a superar nuestros problemas, la participación es la oportunidad para poder desarrollar nuestra propia educación bilingüe y de esa manera mejorar las condiciones de vida de nuestros pueblos, priorizando el rescate de los valores y concepciones propias de nuestras culturas como son, la medicina indígena y los conocimientos milenarios que poseemos. Eso es lo que quería comentar.

Capítulo IX

CONCLUSIONES FINALES

Desde todo punto de vista, se asume que la participación de los actores directos de un proceso social y educativo en este tipo de eventos, resulta sumamente beneficioso, toda vez que se apela con mayor facilidad a la objetividad y estos a su vez se convierten en espacios provechosos para la mejor socialización de experiencias entre pueblos similares de América.

La Educación Intercultural Bilingüe, tema central de este foro, se encuentra en pleno apogeo en toda Latinoamérica. Definitivamente, casi no existe país que teniendo una población cultural y lingüística diversa no se encuentre ejecutando proyectos de educación para sus pueblos, dentro de la lógica del respeto, la valoración y la identidad cultural.

Los problemas que aquejan a los programas de educación bilingüe, generalmente provienen de la falta de comprensión del Estado y la sociedad dominante.

La EIB como programa de educación y difusión de las culturas está logrando en todos los casos articular una política de interculturalidad encaminada a una sana y equilibrada convivencia entre los pueblos indígenas y no indígenas.

Todos los programas de EIB, están inmersos dentro de las Reformas Educativas y enfrentan con objetividad los retos de la modernidad sin tener que caer necesariamente en los mecanismos drásticos y definitivos de la asimilación, aculturación e incorporación a la cultura do-

minante.

Todas las experiencias proponen y se proyectan a elevar su condición académica y de conocimientos, mediante el mejoramiento de la calidad de una educación que sea respetuosa de las culturas diversas.

En todos los países en los que se están ejecutando programas de educación bilingüe, la deficiencia principal son los recursos humanos calificados y las estructuras curriculares caducas que no se han innovado en concordancia con las demandas y requerimientos concretos de la población.

Finalmente, todos estiman importante que se continúe ejecutando este tipo de eventos donde la población indígena encuentra su fuente principal de retroalimentación para sus culturas.

Luis De la Torre

COMPILADOR

Quito, 4 de diciembre de 1997.

NOTAS

- 1 El Ministerio de Educación, mediante decreto podrá autorizar casos de readecuación de la secuencia de los OFyCMO establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; las necesidades de la enseñanza bilingüe regular en idioma extranjero; o con requerimientos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular. (Art.5º, Decreto 40, 1996).

En el Sector de Aprendizaje “Lenguaje y Comunicación” se reconoce y se permite la enseñanza en lengua indígena: Tratándose de alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el castellano se deberá reconocer y valorar su diversidad étnica y cultural, y considerando su particular manera de ver y codificar la realidad se deberá tratar de lograr una expansión lingüística y cultural, tan adecuada como la que se plantea para los alumnos hispano hablantes.

- 2 El proyecto educativo institucional además del aspecto curricular, incorpora los aspectos de gestión, y relación escuela comunidad y se construye de acuerdo a la realidad de la comunidad educativa, representando el 50% del currículum de cada establecimiento.

- 3 Otro de los aspectos importantes de la Ley orgánica constitucional para la EIB son los principios (sustentándose en los principios jurídicos de la nación, como en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en las leyes nacionales), entregando una visión antropológica y valórica frente a la libertad e igualdad en dignidad y derecho que el ser humano posee respecto a la educación que, en este caso se traducen en que el Estado ha de garantizar la educación a todos los ciudadanos y la libertad de enseñanza.

Frente a los principios éticos establece que la formación debe recoger un conjunto de principios que brinden la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos.