



Educación Multilingüe e Intercultural en América Latina

ANÁLISIS DE CASO DE MÉXICO, GUATEMALA, COLOMBIA,
BRASIL, ECUADOR, PERÚ, BOLIVIA, PARAGUAY Y NORUEGA



UTDANNINGS
FORBUNDET



Internacional de la Educación
Oficina Regional para América Latina



Internacional de la Educación

PRESIDENTA
Susan Hopgood

SECRETARIO GENERAL
Fred van Leeuwen

Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina

PRESIDENTE
Hugo Yasky
CTERA, Argentina
hugoyasky@yahoo.com.ar

CARGOS REGIONALES
Hamer Villena
SUTEP, Perú
hamerloboca@gmail.com

VICEPRESIDENTES
Fátima Da Silva
CNTE, Brasil
fatima@cnte.org.br

Jaime Gajardo
Colegio de Profesores, Chile
jgajardo@colegiodeprofesores.cl

Brigida Rivera
CGTEN/ANDEN, Nicaragua
brigidarivera@yahoo.es

Rosalba Gómez
FECODE, Colombia
rosalbagomez2004@yahoo.com

Denise Mora
ANDE, Costa Rica
dmora@ande.cr

Israel Montano
ANDES 21 DE JUNIO, El Salvador
escorpion240380@gmail.com

Joviel Acevedo
STEG, Guatemala
joviel.steg@hotmail.com

MIEMBROS DEL COMITÉ EJECUTIVO MUNDIAL POR AMÉRICA LATINA

Vicepresidenta Mundial por América Latina
Juçara Dutra
CNTE, Brasil
jucara@cnte.org.br

Miembros del Comité Ejecutivo Mundial por América Latina
María Teresa Cabrera
ADP, República Dominicana
mariatcabrera@gmail.com

Senén Niño
FECODE, Colombia
presidencia@fecode.edu.co

Stella Maldonado
CTERA, Argentina
secgeneral@ctera.org.ar

Oficina Regional América Latina

Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
america.latina@ei-ie-al.org
Apartado Postal: 1867-2050
San José, Costa Rica

Organizaciones Afiliadas en América Latina

- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Argentina
Confederación de Educadores Argentinos (CEA), Argentina
Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), Argentina
Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Bolivia
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasil
Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), Brasil
Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino (CONTEE), Brasil
Colegio de Profesores de Chile (CPC), Chile
Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Chilena (CONATECH), Chile
Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Colombia
Asociación Nacional de Educadores (ANDE), Costa Rica
Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC), Costa Rica
Asociación Sindical de Profesores y Funcionarios Universitarios (ASPROFU), Costa Rica
Sindikato di Trahadó den Edukashon na Kòrsou (SITEK), Curaçao
Unión Nacional de Educadores (UNE), Ecuador
Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES 21 de Junio), El Salvador
Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), Guatemala
Colegio Profesional "Superación Magisterial" Hondureño (COLPROSUMAH), Honduras
Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras (COPEMH), Honduras
Colegio Profesional Unión Magisterial de Honduras (COPRUMH), Honduras
Primer Colegio Magisterial de Honduras (PRICMAH), Honduras
Confederación General Nacional de Trabajadores de la Educación de Nicaragua (CGTEN/ANDEN), Nicaragua
Federación de Profesionales Docentes de la Educación Superior (FEPDES), Nicaragua
Magisterio Panameño Unido (MPU), Panamá
Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay (OTEP), Paraguay
Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), Perú
Federación Nacional de Docentes Universitarios del Perú (FENDUP), Perú
Asociación Dominicana de Profesores (ADP), República Dominicana
Asociación Nacional de Profesores y Técnicos de la Educación (ANPROTED), República Dominicana
Federación de Asociaciones de Profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (FAPROUASD), República Dominicana
Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria (FEDMYFEP), Uruguay
Federación de Trabajadores de la Enseñanza y Afines (FETRAENSEÑANZA), Venezuela
Federación de Educadores de Venezuela (FEV), Venezuela
Federación Uruguaya del Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP), Uruguay

www.ei-ie-al.org



Educación Multilingüe e Intercultural en América Latina

ANÁLISIS DE CASO DE MÉXICO, GUATEMALA, COLOMBIA,
BRASIL, ECUADOR, PERÚ, BOLIVIA, PARAGUAY Y NORUEGA



Education Internacional Latin America Regional Office

Tel: +506 22 23 78 10

Tel/fax: 22 22 08 18

Apartado Postal: 1867-2050

america.latina@ei-ie-al.org

www.ei-ie-al.org

Publicado con la cooperación de la Unión de Educadores de Noruega.

Impreso en Costa Rica

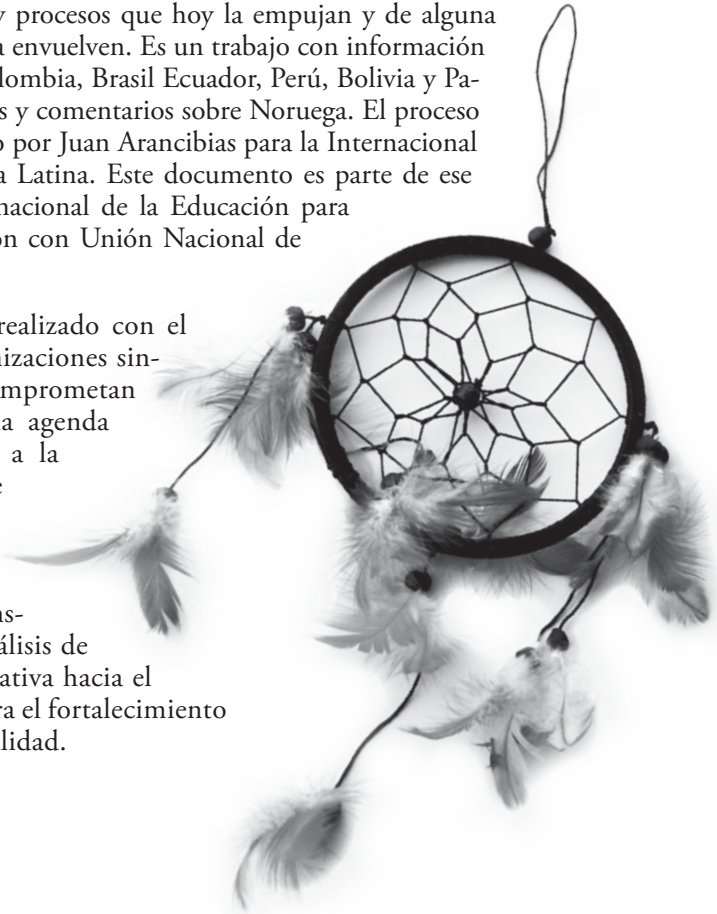
Presentación

3

Las organizaciones sindicales tienen un papel importante que jugar en el proceso hacia un pluralismo cultural crítico. La Internacional de la Educación realizó una reunión en Noviembre del 2009 cubriendo cinco países (México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia). Luego se inició un proceso de investigación para concluir en cuáles deberían ser las líneas de acción de una propuesta para las organizaciones sindicales en términos de que puedan presionar a los gobiernos en razón de abordar las políticas públicas en las poblaciones originarias en el eje de educación.

Este trabajo trata de la educación intercultural bilingüe (EIB), de su estado actual y de las concepciones y procesos que hoy la empujan y de alguna manera de los conflictos que la envuelven. Es un trabajo con información sobre México, Guatemala, Colombia, Brasil Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay, e incluye algunos datos y comentarios sobre Noruega. El proceso de investigación es coordinado por Juan Arancibias para la Internacional de la Educación para América Latina. Este documento es parte de ese proceso iniciado por la Internacional de la Educación para América Latina en cooperación con Unión Nacional de Educadores de Noruega.

Un segundo encuentro fue realizado con el gran desafío de que las organizaciones sindicales de la educación se comprometan a incorporar este tema en la agenda sindical y arribar al diseño a la búsqueda de formulación de propuesta alternativa de política educativa pública para las poblaciones originarias. Este proceso está inscrito en un eje general de análisis de formulación de política educativa hacia el desarrollo de la sociedad y para el fortalecimiento de la educación pública de calidad.



1. Introducción

5

Este trabajo trata de la educación intercultural bilingüe (EIB), de su estado actual y de las concepciones y procesos que hoy la empujan y de alguna manera de los conflictos que la envuelven. Es un trabajo con información sobre México, Guatemala, Colombia, Brasil Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay, e incluye algunos datos y comentarios sobre Noruega. Ciertamente toda América Latina está de uno u otro modo involucrada en el tema, pero por ahora ese es el alcance geográfico del trabajo. Él intenta dar una visión de conjunto y perfilar unos pocos aspectos específicos por país.

Desde una mirada histórica, en todos los países lo que hoy conocemos como EIB comenzó en realidad simplemente como educación bilingüe. Ella estuvo destinada a permitir que las poblaciones indí-

genas pudieran tener una castellanización, una evangelización y se generara una dominación hegemónica más eficaz, aunque estos fenómenos podrían ser estudiados por separado su plena comprensión requeriría de una explicación que los integrara.

La educación bilingüe fue y ha sido concebida como una transición, desde un monoculturalismo dominante, discriminatorio e inferiorizante hacia un bilingüismo donde lo predominante era el castellano y la cultura occidental. Después de la independencia política de nuestros países la educación bilingüe operó y de alguna manera no ha dejado de hacerlo, como un proceso de asimilación de los pueblos indígenas hacia la cultura y la sociedad mestizo-blanca, como una forma de facilitarles el camino del “desarrollo” y que pudieran dejar atrás la “barbarie” y el atra-

6 so, y no siguieran siendo un freno para el avance del conjunto de las sociedades. Este largo periodo histórico puede ser caracterizado con la denominación de “colonialismo interno”, pues los pueblos indígenas continuaron siendo explotados, inferiorizados, discriminados y excluidos, salvo de la tarea de producir riqueza para los herederos criollo-mestizos de los conquistadores.

No deberíamos confundirnos pensando que la castellanización supuso la alfabetización, entramos a la etapa independiente, recorrimos el siglo XIX y por lo menos toda la primera mitad del XX teniendo a la mayoría de la población campesina como analfabeta y dentro de ella mayormente a la indígena y ese analfabetismo ha sido siempre referido al castellano. El mundo terrateniente dominante en Latinoamérica, no estaba interesado en la educación para los pobres y los indígenas, el no manejo pleno del castellano, que no supieran leer y escribir fue funcional al control político y a las formas atrasadas de explotación en el campo.

En medio de esa larga noche neocolonial en el siglo XX comenzaron a surgir propuestas y experiencias que desde lo indígena re-

clamaban el derecho a la educación y a una educación propia, a partir de su lengua, su cultura, su territorio y sus necesidades. La EIB no comenzó en Latinoamérica como una iniciativa de gobiernos y Estados, aunque podrían ser la excepción algunas medidas tomadas por el Gobierno de Lázaro Cárdenas en la década de los 30, como la creación del Dpto. de Asuntos Indígenas. Pero más notables, por haberse originado desde abajo, fueron las experiencias de la Escuela indígena Warisata en Bolivia, las experiencias en el Chimborazo en Ecuador y en la región de Puno en Perú. De cualquier forma estas experiencias no recibieron apoyo de los Estados o incluso fueron vistas con desconfianza por las oligarquías gobernantes, que veían en la educación del indígena un riesgo para el sistema político y económico que les favorecía.

La situación cambiará en el último tercio del siglo XX, pues se empezaron a escuchar cada vez con más intensidad demandas que provenían de las comunidades y las organizaciones indígenas para la instalación de una EIB, que dejara de lado el asimilacionismo y la homogenización. Hasta ese momento

la inclusión de los indígenas en la sociedad “nacional” pasaba por el “blanqueamiento”, y hay que recordar que el instrumento de blanqueamiento más efectivo al servicio del mestizaje ha sido, sin duda alguna, la escuela, con su modelo homogenizante y disciplinador de educación formal. De la noción de integración como asimilación se empezó a dar pasos hacia un pluralismo cultural crítico.

Un antecedente interesante en el proceso fue la reunión en Barbados (en 1971) de algunos científicos sociales y unos pocos líderes indígenas, el objetivo era encontrar caminos alternos a los recorridos hasta ese momento. Lo ocurrido en Barbados puede considerarse un parteaguas en cuanto al enfoque de lo indígena pues se incorporaron elementos muy críticos al trabajo intelectual y político y conceptos como etnocidio, etnodesarrollo y descolonización fueron parte de su herencia. Posteriormente ganaría fuerza intelectual e impacto político el concepto de colonialismo interno.

En los años 80 el proceso tomó más claridad y fuerza, los indígenas no sólo reclamaron la instauración de una EIB como proceso estatal,

sino que también demandaron su control. Un hito en esa demanda fue la creación en Ecuador de la DINEIB encargada de tomar decisiones y administrar la EIB, lo diferente del caso es que la DINEIB quedó bajo el control de las organizaciones indígenas particularmente de la CONAIE¹.

En la actual etapa, la EIB es la modalidad educativa demandada por el movimiento indígena en todos lados. Se trata de un proceso de apropiación de la educación que reivindica lo plurilingüe, lo pluricultural, lo plurinacional, lo intercultural, lo intracultural; se exige una inclusión que respete la diversidad, la identidad y que ocurra en condiciones de igualdad. Se demanda representación política, territorialidad y en algunas ocasiones autonomía; la demanda de autonomía y control del territorio son las más resistidas por el mundo blanco-mestizo dominante, cuya oferta máxima llega hasta la descentralización.

Pero la demanda por EIB no se detiene en el uso conservación y desarrollo de lenguas y culturas, avanza hacia la malla curricular,

¹ El actual gobierno del presidente Correa le quitó ese control y lo transfirió al Ministerio de educación.

8 hacia las pedagogías y las epistemologías. Exige la interculturalidad como un componente que atravesase al conjunto de la sociedad y no solo para los indígenas, afros y otros. Reclama la intraculturalidad como soporte de lo intercultural.

En su avance alcanza temas como el desarrollo o la deslegitimación del concepto de desarrollo como uno ligado históricamente a la destrucción del medio ambiente, al consumismo desenfrenado, a la desigualdad y la explotación y sitúa el tema en el Vivir bien/Buen vivir, en el dominio de los significados y no sólo en la economía; se trata de una perspectiva que se basa en cosmologías, valores, principios sociales, culturales y políticos; rescata el conocimiento y la práctica indígena y enfrenta al discurso hegemónico y a las prácticas de desarrollo económico capitalista y neoliberal. Llevadas hasta un mayor desarrollo, las demandas suponen la refundación de los Estados y la construcción de un nuevo paradigma civilizatorio.

Por otra parte, se está extendiendo un sentimiento de regreso a lo indígena, de reinvención histórica de identidades y pueblos. Este regreso se sostiene en una resistencia

centenaria y ha hecho que sociedades que ya no hablan la lengua ancestral quieran recuperarla, así como su vestimenta, rituales y espiritualidad. Quieran volver a ser indígenas y desde ahí luchar por sus derechos frente al Estado blanco-mestizo y la sociedad dominante y discriminatoria que este representa. Quieren terminar de una vez por todas con el colonialismo interno.

2. Refundación del Estado

9

Lo Intra, Inter, Multi Cultural y Multilingüe en las constituciones y la refundación de los Estados en América Latina.

La mayoría de los países de América Latina han incorporado la EIB a las constituciones y han firmado el Convenio 1691, pero en algunos de ellos se está viviendo una nueva etapa en su desarrollo sociopolítico y cultural que los hace avanzar desde la demanda por la EIB hacia la refundación del Estado como uno de carácter plurinacional, pluricultural y multilingüe y, además, hacia la construcción de un nuevo paradigma de “desarrollo” conocido como “Buen Vivir”.

La constitución de Bolivia señala que este país es un Estado plurinacional, intercultural, descentralizado y con autonomías (incluidas las indígenas), fundado sobre la pluralidad cultural y lingüística. Son idiomas oficiales el castellano y todos los de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso, ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

En Ecuador la constitución establece al Estado como intercultural, plurinacional y laico. Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas for-

1 También Noruega lo firmó

10 man parte de este y es único e indivisible. El castellano es el idioma oficial; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales solamente en la relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley.

En Perú, la constitución *no* reconoce expresamente al Estado peruano como plurinacional. Destaca la identidad étnica y cultural como un derecho de las personas y no como un derecho de los pueblos originarios y habla de la existencia de comunidades campesinas y nativas. Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes. Las Comunidades Campesinas y las Nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas².

En Guatemala, la Constitución de 1985 señala que la nación está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas

de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos. Plantea que las tierras de las comunidades indígenas gozarán de protección especial del Estado y de asistencia diversa para que se garantice su protección y desarrollo y mantengan las formas propias de administración de las mismas. El Estado se compromete a proveer de tierras estatales a las comunidades indígenas que las necesiten para su desarrollo.

A Paraguay la constitución de 1992 lo define como un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación, pero no son lenguas oficiales, (*el guaraní no queda definido como idioma indígena*). Los pueblos indígenas son reconocidos y definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y organización del Estado. Se les **reconoce y garantiza** su derecho a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat. ***Se prohíbe la remoción o traslado de los pueblos de su hábitat sin el expreso consentimiento de los mismos.***

En México, la constitución establece que la nación tiene una composición pluricultural sustentada en

² Son autónomas en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de abandono.

sus pueblos indígenas³. La conciencia propia de la identidad indígena debe ser usada como criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Se define como comunidades integrantes de un pueblo indígena, a aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, que están asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. Los pueblos y comunidades indígenas serán reconocidos en las constituciones y leyes de los estados, las que deberán tomar en cuenta, la constitución y criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

En Colombia, la constitución en su art. 7 señala que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana y en su art. 8 plantea que es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación. Se puede concluir que se reconoce lo pluriétnico y lo pluricultural, pero no se asume como un Estado multinacional. Solamente el castellano queda definido como idio-

3 Son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

ma oficial y se precisa que: las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. Además de acotar la validez oficial de los idiomas indígenas no les concede tal status, sino que se los define como lenguas y/o dialectos, lo cual los deja en inferioridad conceptual y legal.

En Brasil, la constitución Federal de 1988, consagra los derechos territoriales, educacionales, culturales y de autorepresentación de los pueblos indígenas⁴. Se reconoce lo multiétnico, el plurilingüismo y establece como atribución y obligación del Estado el divulgar y proteger las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los afrobrasileños y de otros grupos participantes del proceso civilizatorio nacional. La diversidad étnico-cultural es un principio general para la definición de las políticas públicas. El portugués es el idioma oficial. El Estado no se define como Multinacional.

En Noruega, después de décadas de discriminación, de Noruegización, incluso de ilegalización de su

4 Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

12 lengua, gracias a la lucha organizada de los Sami, se estableció el Parlamento Sami, o Sámediggi en 1987, con jurisdicción sobre asuntos como el legado cultural sami, la educación, la lengua, los negocios y la cultura. El pueblo Sami es reconocido como pueblo indígena por la constitución⁵ y ese reconocimiento ocurre también en la UE. Estos procesos están llevando a la valoración la diversidad como riqueza y no sólo de lo Sami, sino de los diversos grupos de migrantes que hoy integran Noruega.

Una cuestión clave es la relativa a que en Bolivia y Ecuador las constituciones y las leyes educativas señalan como objetivo la construcción del *Buen Vivir*⁶. Con distintos nombres

esta concepción de vida está presente en diversas cosmovisiones indígenas. Genéricamente se podría decir que Buen Vivir o Vivir Bien es la vida en plenitud, es saber vivir en armonía y equilibrio con los ciclos de la madre tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia, es saber vivir y convivir. Vivir bien es comprender que todas las formas de existencia son importantes para el equilibrio del conjunto de la vida⁷. Se trata de pasar de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza a simplemente los derechos de la vida. El Buen Vivir es un aporte sustantivo de los pueblos originarios a la sociedad actual y lo es por la crisis medioambiental y civilizatoria que hoy se vive y que requiere de soluciones integrales.

5 La Constitución política de Noruega recoge que es deber de las autoridades el crear condiciones para la protección y el desarrollo de la cultura, la sociedad y el lenguaje sami. El Parlamento Sami gestiona todas las áreas de trabajo que tienen que ver con los samis y también es el encargado en presentar a las autoridades oficiales noruegas y a instituciones privadas, cuestiones que tengan que ver con los intereses del Pueblo Sami.

6 *En el Buen Vivir* los bienes materiales no son los únicos determinantes, hay otros valores en juego: el conocimiento, el reconocimiento social y cultural, los códigos de conductas éticas e incluso espirituales en la relación con la sociedad y la Naturaleza, los valores humanos, la visión de futuro, entre otros. El Buen Vivir constituye una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades indígenas; su aporte nos invita a asumir otros "saberes" y otras prácticas. En esta concepción, no hay la visión de un pro-

ceso lineal que establezca un estado anterior o posterior. No hay la visión de un estado de subdesarrollo a ser superado y tampoco de un estado de desarrollo a ser alcanzado. Finalmente, el Buen Vivir, es una filosofía de vida, que abre la puerta para construir un proyecto liberador y tolerante, sin perjuicios ni dogmas. Un proyecto que, al haber sumado muchas historias de luchas de resistencia y de propuestas de cambio, se posiciona como punto de partida para construir una sociedad sustentable en todos los ámbitos. En Alberto Acosta. *"El Buen Vivir, una oportunidad por construir"*

7 Huanacuni Mamani, Fernando: "Vivir Bien/Buen Vivir". Editado por el Convenio Andrés Bello el Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia, 2010

3. Las leyes educativas

13

La educación intercultural bilingüe en las leyes educativas y en otras leyes que les son complementarias

Aunque el reconocimiento constitucional del carácter pluricultural y bilingüe o multilingüe del Estado es importante y es un avance con relación al pasado asimilacionista, invisibilizante y homogenizante, esto no significa que se estén asumiendo en la práctica cotidiana las consecuencias de este reconocimiento. En la mayoría de los casos el bilingüismo y/o el multilingüismo es un tema que sólo los indígenas deben asumir y lo mismo ocurre con la interculturalidad que brilla por su ausencia en el conjunto de las sociedades.

Las leyes educativas se han venido adecuando a los cambios constitucionales y a los procesos de reformas educativas ocurridas hacia el final del siglo XX y en lo que va del actual. Los alcances de los cambios legales y en los sistemas educativos están dependiendo de la profundidad de las transformaciones sociales, políticas y constitucionales que vienen ocurriendo. Las transformaciones son viabilizadas por los cambios en las relaciones de poder, en cuya gestación son fundamentales las luchas de los pueblos originarios organizados y su capacidad para lograr que sus demandas sean inscritas como parte de la nueva institucionalidad.

En Bolivia y Ecuador están ocurriendo las transformaciones más profundas. **En Bolivia** la ley de educación define que: toda persona tiene derecho a recibir educación

14 en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación y que la *educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo*¹, *incluido el nivel universitario*. A partir del fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, se promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. La interculturalidad es válida para todos los habitantes del país, esto debe llevar al conocimiento de las otras culturas y al aprendizaje de las lenguas origina-

rias de manera gradual por los no indígenas.

En Ecuador, la Ley respectiva garantiza el derecho a la educación en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad. Se garantiza a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo, así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos². La ley establece que el sistema EIB es parte substancial del Sistema Nacional de Educación. La malla curricular general tiene que desarrollarse reflejando el carácter intercultural y plurinacional del Estado. Un aspecto importante y

1 *La intraculturalidad* promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado que es definido como *Plurinacional*. En el currículo se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. *La Interculturalidad* se refiere al desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas. *Su cualidad plurilingüe* asume la existencia de diversas lenguas que pueden estar presentes en un territorio o incluso en una escuela y/o salón de clases, así se supera al bilingüismo histórico.

2 Derechos humanos occidentales “universales”. Garantiza además, el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura. El derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural.

muy polémico es que la nueva ley transforma la anterior Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en una subsecretaría de EIB³, dependiente del ministerio de educación. La DINEIB fue creada en 1988, (tenía a su cargo la EIB), era autónoma del ministerio y estaba controlada por las organizaciones indígenas, en especial la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Ahora, las nacionalidades (como individuos) y no las organizaciones de las nacionalidades pueden participar en el *Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*⁴, con un representante por cada nacionalidad. La desaparición de la DINEIB como entidad

3 El encargado de la subsecretaría debe ser indígena y hablar una lengua ancestral. La subsecretaría tiene entre sus tareas transversalizar la interculturalidad en el sistema. La ley crea además, el *Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los pueblos y nacionalidades*, como entidad adscrita al Ministerio de Educación que se encarga de fortalecer las políticas educativas. Debe promover el uso y desarrollo de los saberes, ciencias e idiomas ancestrales de los pueblos y las nacionalidades. El castellano es declarado el idioma oficial. El castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Las demás lenguas no tienen reconocimiento de oficial, aunque se reconoce su existencia y pueden ser usadas para educar.

4 La ley no especifica si el Consejo es consultor o si sus propuestas y definiciones son vinculantes para la autoridad educativa.

autónoma y el traslado de la EIB al control del ministerio y la participación lateral y no organizada de los indígenas, ha sido duramente criticada por las organizaciones indígenas y por la UNE, que ven esto como un retroceso y un irrespeto a las nacionalidades.

A diferencia de Bolivia, donde toda la educación asume el carácter de intercultural y plurilingüe, en el Ecuador⁵ se estructura la EIB como un sistema dentro de la educación nacional; esto *no es* realmente congruente con la denominación de la nueva ley como “Ley Orgánica de Educación Intercultural”.

En Perú, la ley General de Educación del año 2003 establece algunos principios, por ejemplo, el de interculturalidad, (que sirve de fundamento de la EIB) *asume como riqueza* la diversidad cultural, étnica y lingüística del país. Dispone que la educación *debe tener*, entre otros fines, construir una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística. El artículo 10 vincula la

5 También la educación superior queda excluida de la EIB, argumentando la necesidad de respetar la autonomía legal de esta. La constitución señala que el castellano es el idioma oficial

16 universalización, calidad y equidad en la educación, con la adopción del enfoque intercultural. En el 19 se señala que el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. En el 20 se dispone que la EIB debe ofrecerse en todo el sistema educativo, ***lo cual no se está cumpliendo.***

En Guatemala, la ley de educación nacional de 1991 declara la importancia de que en las zonas indígenas se eduque en las lenguas originarias (siguiendo lo definido en la constitución). En 2002 se indica que la nación guatemalteca es pluricultural, multilingüe y multiétnica⁶ y aunque el castellano es el idioma oficial, se precisa que el Estado reconoce, promueve y respeta los idiomas de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinka. La educación pública y privada debe aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los mencionados idiomas.

El Acuerdo Gubernativo 22-2004, establece la obligatoriedad

⁶ Decreto número 81-2002 del Congreso de la República de Guatemala, Ley de Promoción Educativa Contra La Discriminación

del bilingüismo en idiomas nacionales como política lingüística nacional, para todos las/os estudiantes de los sectores público y privado. El primer idioma para el aprendizaje es el materno de cada persona, el segundo idioma es otro nacional y, el tercer idioma debe ser extranjero. Además Se establece la obligatoriedad de la enseñanza y práctica de la multiculturalidad e interculturalidad como políticas públicas para el tratamiento de las diferencias étnicas y culturales para todos los estudiantes de los sectores público y privado.

En Paraguay, la ley general de educación de 1998 establece que todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente que, como sistema y proceso, se realizará en ***el contexto de la cultura de la comunidad.*** También señala que ***los pueblos indígenas*** gozan de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional y esta ley. El artículo 9º establece que entre los fines del sistema educativo están: la formación en el dominio de las dos lenguas oficiales; el conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia

cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional. En el 11° se dice que se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que poseen su propia cultura, su lengua y sus tradiciones y que integran la nacionalidad paraguaya.

La ley de educación ha sido complementada por la *Ley de Lenguas* aprobada y promulgada en enero de 2011, ella permite avanzar en la concepción, implementación y enseñanza de las dos lenguas oficiales con la creación de la Academia de la Lengua Guaraní y las atribuciones y tareas que se le asignan.

En el Paraguay el bilingüismo y la interculturalidad (que está implícita en él), es una realidad que reclama espacios crecientes de existencia. Paraguay es el único país del continente que tiene un bilingüismo activo, cotidiano que involucra a más del 85% del total de la población. Ese bilingüismo intercultural ha ocurrido como un proceso más o menos inconsciente, que hace poco tiempo y poco a poco se transforma en una bandera de lucha de sectores de la población⁷. En relación a la

EIB (sólo para indígenas), recién en el año 2007 se creó por ley la Dirección General de Educación Escolar Indígena, como parte del ministerio, antes de ello existía, pero se pueden expresar muy serias dudas acerca de la existencia real de una EIB en el país. Lo que mal había era educación bilingüe para la mayoría mestiza. Una pregunta clave en el caso paraguayo *es si desde lo propiamente indígena (hoy minoritario) es posible impulsar una recuperación del conjunto de la cultura (básicamente la guaraní) hacia toda la población bilingüe y/o todavía monolingüe*⁸.

En Colombia, la propia constitución establece que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. Posteriormente la Ley General de Educación Nacional (115/94), en su capítulo 3 desarrolla lo concerniente a la educación para grupos étnicos y señala que la educación en di-

paraguayo-mestizo y un castellano hablado que también ha sido penetrado por el guaraní.

8 Según la información obtenida alrededor del 50% de la población que habla guaraní sigue siendo monolingüe y un 87% del total de la población del país habla guaraní, a pesar de la discriminación y el acoso histórico que ha sufrido.

7 Coloquialmente hablando se puede observar la presencia de una especie de guaraní

18 chos grupos estará orientada por los principios y fines generales de la educación, los que tienen como base la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad⁹. En términos de lo nacional se propone que el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, es fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

Posteriormente se aprueba la Ley de Lenguas Nativas¹⁰ el 9 de diciembre de 2010. Ella parte de reconocer que en el país existen 850 mil personas¹¹, pertenecientes a 84 pueblos indígenas, con 64 idiomas propios. La mencionada ley busca conservar, preservar y difundir las lenguas nativas. Igualmente prevé la oficialización

9 “Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”.

10 El proyecto de Ley fue concertado previamente con 81 grupos étnicos del país y 82 organizaciones y cabildos indígenas, ubicados en 26 departamentos; participaron más de 1.800 personas.

11 El censo de 2005 del Departamento Nacional de Estadística- DANE, dice que en Colombia existen 38’985.785 habitantes de los cuales alrededor de 1’265.376 son indígenas que equivalen al 3,2% del total de la población.

de las lenguas nativas en los casos en que éstas sean utilizadas en el nombre y apellidos de las personas y en los casos en que se usen para nombrar las tradiciones y lugares de los territorios de los grupos étnicos.

En Brasil¹², en diversa legislación se regula a la educación escolar indígena (EEI); es especialmente relevante la normatização da *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*, hecha por el Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 14/CEB-CNE e a Resolução 03/CEB-CNE de 1999, pues allí se establece que las escuelas indígenas son una categoría específica, con normas y procedimientos jurídicos propios y formación docente con programas especiales. Además, identifica las responsabilidades institucionales. El decreto 6.861/2009 establece los Territorios Etnoeducacionales, con esto se crean condiciones

12 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB, Lei 9.934-1996, que regulamento os direitos constitucionais; o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 com o Capítulo 9, específicos para a EEI com diagnóstico, metas e objetivos; a normatização da *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena* pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 14/CEB-CNE e a Resolução 03/CEB-CNE de 1999

para salvaguardar y patrimonializar los bienes materiales e inmateriales de los pueblos indígenas como patrimonio de la sociedad brasileña. El Estado brasileño a través del ministerio de educación concibe a la EEI como intercultural, bilingüe/multilingüe, específica, diferenciada, conforme a las disposiciones constitucionales. Reconoce el derecho de cada pueblo indígena a tener una educación escolar propia, fundamentada en sus valores culturales, con perspectiva de continuidad socioambiental, desarrollo de políticas culturales y lingüísticas, uso de las lenguas originarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar sus propios procesos de aprendizaje. Esto último implica no asumir los procesos “occidentales” de aprendizaje.

En México, en el artículo 7° de la Ley de Educación de 1993, se establece que la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares autorizados, tendrá entre otros los siguientes fines: fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía... así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las

diversas regiones del país; promover el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, los que tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y que la educación básica, en sus tres niveles, será adaptada para responder a las características lingüísticas y culturales de los diversos grupos indígenas del país. **La ley de educación** es escueta en relación a la EIB, aunque la historia de la EIB en el México independiente es prolongada; un hito en ella es la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978¹³.

La lucha de los pueblos indígenas, el levantamiento zapatista de 1994 y las posteriores negociaciones dan origen a la Ley Indígena de México aprobada en 2001 (ley rechazada por el zapatismo). En

13 Resumidamente las atribuciones que se le confieren son: proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tengan una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos de los diferentes grupos étnicos y que ellas protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización. **Como puede verse los mestizos no están incluidos.**

20 ella se establece que para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, las autoridades pertinentes tienen entre otras obligaciones: garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. En 2003 se emitió la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En Noruega, la ley de educación establece que los estudiantes con un idioma distinto del noruego tienen derecho a recibir educación en su idioma materno y también en noruego, pero adaptado a sus necesidades. También la educación vocacional tendrá este carácter bilingüe. El proceso EIB es desigual en el país por las diferencias de ingreso, de capacidades y de voluntad de las mu-

nicipalidades para aplicar leyes y reglamentos. Hoy existen escuelas sami que llegan hasta el nivel universitario; en sus currículos se incluyen la enseñanza de la cultura, el arte y el idioma sami.

Todos los países estudiados han aprobado en diferentes momentos el convenio 169 de la OIT “SOBRE PUEBLOS INDIGENAS Y TRIBALES EN PAISES INDEPENDIENTES, 1989”

4. Presencia actual

21

Sobre la presencia real de la educación intercultural bilingüe en los países.

A pesar lo establecido en constituciones, leyes de educación y otras relativas al tema, la EIB oficial ha tenido un desarrollo insuficiente y relativamente marginal en todos los países.

Al establecer la EIB los Estados parecen haber hecho lo políticamente correcto, antes que realmente estar comprometidos con ese objetivo y proceso. Concebida la EIB y estructurada como un sistema educativo para los indígenas, ha tenido un peso cuantitativo reducido en el conjunto de los sistemas educativos nacionales. Una expresión de esa presencia cuantitativa menor, es que la recolección de la información oficial sobre el tema muestra carencias e insuficiencias significativas. Además, en algunos

países se presentan trabas para acceder a ella.

El desafío que presenta la educación para los pueblos originarios y la interculturalidad para toda la sociedad latinoamericana que la debería complementar es enorme, en efecto, en el continente existe un total de **665 pueblos indígenas (316 en la Amazonía) en 23 países con una población total cercana a 29.464.000** habitantes; sobre la cifra definitiva hay gran discusión y no acuerdo¹. La diversidad lingüística es también muy amplia, por ejemplo hay 64 idiomas en Colombia, 36 en Bolivia y 24 en Guatemala, además del castellano.

En los sistemas educativos na-

¹ El Fondo Indígena habla de 50 millones, el Banco Mundial de 40 millones, la UNAM de México de 38.5 millones.

cionales la EIB ha estado organizada como un sistema especial y aparte dedicado a atender a las poblaciones indígenas u originarias, con sus propios centros educativos, sus propios profesores y con sus propios responsables a los niveles nacionales e intermedios. En todos los países el sistema escolar dominante ha sido el castellanizado y el sistema EIB ha funcionado como un pariente pobre y marginal. En todos los casos estudiados existe una estructura formal como subsecretaría o dirección general a cargo de la EIB. El último país que ha creado una dirección es Paraguay en 2007. Ecuador ha elevado el rango de la EIB desde dirección nacional a subsecretaría (aunque no es claro que esto sea un real avance). En Bolivia, dado que “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”, es directamente el ministerio el responsable de ella. En Perú existe una Dirección Nacional de educación intercultural Bilingüe y Rural. En México en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena.

En Ecuador hay 2,197 Centros Educativos EIB, que cuentan con 119,424 estudiantes y un total de

6,441 docentes, de ellos un porcentaje importante no domina una lengua indígena. En primaria había en 2008 un total de 1,972,621 estudiantes, eso hace que los estudiantes EIB sean alrededor del 6.0% del total. Esto se correspondería con el tamaño de la población indígena que según el censo de población del 2001 alcanza al 6.8% del total nacional (medida por autodefinición étnica).

En Guatemala, el Acuerdo Gubernativo No. 1093-84, da inicio el Programa Nacional de Educación Bilingüe –PRONEBI– apoyado por el gobierno de USA, esto ocurre en el último año de los gobiernos militares previo a la redacción de la actual Constitución Política de la República. PRONEBI fue el sucesor del programa de Castellанизación iniciado en los años 60, en las zonas más apartadas del país.

Según la información proporcionada por el Viceministro de Educación Bilingüe (en entrevista), existen 7,350 escuelas donde puede haber maestros bilingües. Cantidad que representa un 25% del total de escuelas. La población indígena es del 40% según el último Censo General de Población

de año 2002². Solo se cuenta con códigos de escuelas bilingües en el nivel pre-primario, mientras en la primaria no se cuenta con códigos bilingües. Situación que dificulta tener estadísticas estables y confiables. Cada año la cantidad varía, dependiendo de quién recoge, proporciona o procesa los datos.

El total de docentes en escuelas bilingües en preprimaria son 3,729 (60% mujeres) y 42,844 en primaria (60% hombres) y 330 en ENBI. Los estudiantes bilingües fueron 101,500 en preprimaria y 347,476 en primaria. Solamente 3 de cada 10 estudiantes indígenas reciben clases con un maestro bilingüe y solo en 9 de los 24 idiomas indígenas. Hay EBI en 15 departamentos del país y su presencia es más rural que urbana. En las zonas urbanas existe educación bilingüe pero con poca cobertura, aún en cabeceras municipales de predominante población indígena. Prácticamente no existe EBI en las cabeceras departamentales, ni en la ciudad capital.

2 Sobre los números hay controversias, según el investigador maya Leopoldo Tzian, en el libro *Mayas y Ladinos en Cifras* (Cholsamaj, 2009), para el año 2007, habían 8,140,310 mayas que representarían el 61% del total de los 13,344,770 guatemaltecos. Hay que recordar que los censos son de autoidentificación.

En la historia de la inversión en educación, la EBI no ha superado más del 7% del presupuesto del MINEDUC. Generalmente las fuentes de financiamiento son por medio de deuda pública suscrita con el Banco Mundial y con el BID.

En Perú el número de alumnos de la educación básica atendida por la EIB es de 867,603 *sobre un total de 6,069,659*, esto representa el 14.3% del total, de ellos la mayoría están en el nivel primario. La presencia de las lenguas indica que el Quechua (11.4%) y el Aimara (1.3%) son los que tienen los mayores porcentajes, las demás están por debajo del 1% del total.

En Colombia, La población estudiantil que se encuentra en el nivel preescolar es de 1'809,341, de los cuales 50,237 son indígenas y que equivalen al 2,7% del total de estudiantes de ese nivel. Un total de 149,454 estudiantes indígenas se encuentran en primaria y 377,894 no han terminado la básica primaria. En secundaria completa se registran 28,649 indígenas y 108,052 en secundaria incompleta. El DANE registra que 77,491 personas indígenas han alcanzado una educación media

24 completa; 17.329 una educación media incompleta y 32.344 han terminado una educación superior completa. Así mismo registran 972 personas indígenas que han terminado como normalistas y 1,454 que no han culminado sus estudios de normalistas.

Colombia después de Brasil, es el país de América Latina con mayor cantidad de población afrodescendiente. En el censo de 2005 ella fue estimada en cerca de 5 millones, pero según las valoraciones hechas por las propias comunidades y organizaciones, constituyen algo más de 12 millones. No existe una educación diferenciada para ellos. Es importante señalar que Dos comunidades afrodescendientes conservan rasgos de sus sistemas lingüísticos como son el Palenque de San Basilio que mantienen el palenquero y los raizales del archipiélago de San Andrés y Providencia que hablan idioma raizal basado en un inglés criollo. En las regiones de los Santanderes y en Itagüí (Antioquia) se encuentra una minoría étnica del pueblo rom o gitano, que conserva su idioma el romanés.

En Paraguay en el 2008, había 380 escuelas EIB con 20,120

estudiantes y 1,077 maestros, de ellos 915 guaraní hablantes. El total de estudiantes de Inicial y EEB alcanza a 1,028,339, por lo que los 20,120 de EIB representan el 2.0% del total. Como en educación inicial y educación escolar básica hay un total de 44,882 docentes y hay 1,077 docentes en EIB, ellos son un 2.4% del total en estos ciclos. La población indígena es de 108,308 personas equivalentes al 2% de la población total y cinco familias lingüísticas: guaraní, lengua maskoy, matabo mataguayo, zamuco y guaikuru, que se encuentran distribuidas en 20 etnias.

En Brasil, existen actualmente (2010), 14 Territorios Etnoeducacionales y otros 28 están en la fase de información y consulta previa con los pueblos indígenas y se están haciendo los diagnósticos y generándose acuerdos. Según el censo escolar de 2010 existen 2.836 escuelas indígenas que atienden a 196.075 estudiantes. Hay alrededor de 12 mil profesores en las escuelas indígenas y 95% de ellos tienen ese origen. Las escuelas se ubican en 24 estados y sólo en 2 y el distrito federal no las hay. La mayoría se ubican en la zona rural,

aunque las hay en ciudades como Manaus, Curitiba, Campo Grande y Porto Alegre.

Existen escuelas indígenas particulares, pero son financiadas por empresas estatales como indemnización por la construcción de grandes obras de infraestructura, como hidroeléctricas. No hay EEI social.

En México el subsistema de Educación Indígena atiende a 1,283,049 alumnos, 49% son niñas y 51% son niños. Dado que la educación básica del país cuenta con 25,603,606 estudiantes, los de la EIB son un 5% del total. La EIB cuenta con 21,605 centros que representarían el 9.7% del total. Los docentes en la EIB son 57,714 con un 5% del total.

En Noruega no existe una medición precisa de la población Sami, las estimaciones varían entre 40,000 y 60,000 habitantes. El sistema educativo no tiene estadísticas por etnicidad.

5. Formación docente

27

La formación docente en educación intercultural bilingüe

La formación docente en EIB ha sido dedicada a la preparación de profesores que trabajarán en las escuelas respectivas.

No ha habido una preparación de docentes para trabajar en todo el sistema educativo y hacer realidad la interculturalidad, que hasta ahora es básicamente declarativa. Por otra parte, la formación en EIB es considerada como claramente deficiente en calidad e insuficiente en cantidad de cara a su revalorización y ampliación.

Las nuevas visiones sobre la EIB y el planteamiento de una interculturalidad para todos/as exige de la ampliación radical de la formación docente para la EIB y la elevación de su calidad.

En **Bolivia** la formación docente se da en 27 escuelas y 20 unidades adicionales que dependen de alguna de las 27. Una de ellas pertenece a la Asamblea de los Pueblos Guaranís (APG). Con la nueva ley de educación las escuelas normales pasarán a ser parte de la universidad pedagógica que se creará. La actual legislación prohíbe expresamente la formación docente privada; actualmente existe una Normal perteneciente a la iglesia católica, pero ya no puede recibir nuevos alumnos.

El cuello de botella de la actual reforma y de la anterior, es la formación de maestros. En 2010 había 130,000 maestros y sólo 10,000 están capacitados para trabajar con lenguas indígenas (Walter Gutiérrez). Los que faltan deberán formarse para las nuevas

exigencias. Desde 2009 la formación ha pasado de 3 a 5 años y en 2009 hay 22,000 estudiantes de docencia. Dado que la creada EIIP (educación intracultural, intercultural y plurilingüe) es para todo el sistema educativo y en todos sus niveles, se plantea un reto radical para ampliar rápidamente la formación docente en cantidad y en calidad

La selección de los estudiantes se da través de un examen y una entrevista vocacional, no hay un sistema de selección diferenciado para EIB y el resto. Actualmente se exige un puntaje más bajo para los que vienen de pueblos originarios, se sabe que han recibido una formación insuficiente dadas sus condiciones deterioradas de vida en la familia y la comunidad. Incluso en 2010 un 20% ha ingresado a través de promoción sindical.

La reforma de 1994 incorporó a la EIB como eje transversal del currículo, pero sólo se avanzó un poco en lo bilingüe y casi nada en lo intercultural. Los programas no recuperaron cosmovisión, ni epistemología indígena y tampoco construyeron interculturalidad entre los mestizos. La EIB se ha aplicado en el campo, en parte de

la primaria y sólo como bilingüismo.

En Ecuador hay 6 institutos pedagógicos para la formación docente EIB, 6 públicos y 1 privado, 3 de los públicos están en la Amazonía y 2 en la sierra. Muchos de los profesores EIB no dominan la lengua oral y escrita y tampoco lo hacen los formadores de los docentes.

La selección para el ingreso a los Institutos de formación es muy deficiente, supuestamente los postulantes tienen que ser bilingües y tener vocación, pero en la práctica los seleccionadores no pueden ser muy estrictos pues se quedarían sin postulantes. Como un medio de mejorar la formación la reforma educativa incluye la creación de la UNAE (universidad nacional de educación del Ecuador). Existe un modelo educativo EIB, el MOSEIB diseñado en el seno de la DINEIB, incluso reconocido y premiado por la UNESCO, pero los profesores se resisten a aplicarlo, no conocen bien el idioma, no aplican el currículo. Todavía los docentes sienten que enseñar en la EIB es de menos categoría que el sistema hispano, esto no hace más que reflejar el problema de discri-

minación histórica que han sufrido los pueblos indígenas. Influyen también los bajos salarios y las malas condiciones de trabajo¹.

En Guatemala, la formación docente ocurre en 21 Escuelas Normales Bilingües Interculturales para la formación docentes en 9 idiomas indígenas: K'iche', Mam, Q'eqchi', Kaqchikel, Tz'utujil, Q'anjob'al, Achi, Popti', Ixil y Ch'orti. Existen dos carreras en las escuelas Normales actuales: Maestro de Educación primaria intercultural, la cual es para los alumnos castellano hablantes y para atender a estudiantes castellano hablantes. Sin embargo, deben aprender un idioma indígena como L2 y así prepararse para implementar el currículo nacional básico (CNB) que incluye la interculturalidad y L2 nacional para todo el sistema nacional de educación. Maestro de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, como especialidad para la atención de población indígena. Ambas carreras son interculturales.

La formación en servicio se ha

1 Un ejemplo de esto es que del Instituto Pedagógico de Limoncocha en la Amazonía egresaron 23 docentes, rápidamente 22 de ellos se contrataron en las petroleras, pues allí ganan 3 o 4 veces lo que ganarían como docentes.

iniciado con el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP) en alianza con el Magisterio Nacional, la Universidad de San Carlos y la cooperación internacional (2 años de estudio). En junio de 2011 el Consejo Superior de la Universidad de San Carlos de Guatemala, autorizó la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, a través de la Escuela de Formación de Profesores en Enseñanza Media, EFPEM. Además de los requisitos generales, en la selección de los estudiantes para formarse como docentes EBI los postulantes deben ser bilingües, dominando el castellano y el idioma de la región donde van a enseñar. Existe formación docente pública y privada.

En Paraguay el tema de la formación docente tiene una particularidad que no se da en otros países del continente pues habría que preparar docentes para trabajar con dos poblaciones, una enorme mayoría (87%) que habla castellano y Guaraní. Esa mayoría y particularmente los jóvenes y adolescentes necesitan fortalecer en lo oral y en lo escrito las dos lenguas; el mayor problema es con el guaraní pues históricamente se le ha hablado, pero

30 no se le ha escrito. Los docentes no han recibido formación adecuada en la lengua, ni en la pedagogía para trabajarla, ni existen los suficientes materiales de trabajo, ni hay una gramática unificada².

Los centros de formación docente deberán preparar educadores bilingües, en guaraní y castellano. La normatividad establece que dentro del territorio de una lengua indígena, los docentes deberán estar formados también en esa lengua³.

Otro espacio de la formación docente tendría que dirigirse a los que trabajan y trabajarían en el sistema EIB, que actualmente atiende a un poco más de 20,000 estudiantes, la mayoría guaraní hablantes. En ese espacio, la exigencia actual sería lo intra e inter-

2 En Paraguay el guaraní está pendiente de normalización, este es un objetivo de la Ley de Lenguas recién aprobada. Los docentes de todos los niveles necesitan formación bilingüe adecuada a su tarea. No ha existido un sistema de formación oficial de EBI, la han hecho instituciones privadas como el Ateneo de la Lengua y Cultura Guaraní, el Instituto de Lingüística del Paraguay, el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Asunción (única licenciatura en lengua guaraní del país fundada en 1971) y más recientemente la Universidad de Itaipú. El Ateneo (1985) habría formado unos 22,000 profesores en la docencia del guaraní, de un total de 70,000 que existen en el país y desde hace 5 años puede expedir el título de licenciado.

3 Además del castellano y el guaraní

cultural, además de lo bilingüe. Existen 17 pueblos o nacionalidades indígenas, con poco más 100,000 habitantes, de ellas 6 hablan guaraní. Hay 11 pueblos que no están recibiendo educación en su lengua. La constitución de 1967 reconoció al guaraní como lengua nacional; la de 1992 lo convirtió en lengua oficial. La ley de educación de 1994 estableció la educación bilingüe, pero no se disponía ni de libros, ni de profesores formados para cumplir con la ley.

En Perú la formación para docentes EIB ocurre en pocas instituciones, esto se explica porque la EIB es sólo para los indígenas. La formación la hacen 20 institutos superiores pedagógicos (IPS), 13 están en la zona andina, 2 en la costa y 5 en la Amazonía. De los 20 sólo 5 tenían meta de ingresos aprobada en 2010, los demás no habían logrado acreditar estudiantes que cumplieran con las disposiciones de ingreso. Las Universidades Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta); la Universidad Nacional Indígena de la Amazonía (UNIA) y a la Universidad Nacional del Altiplano, en Puno, también hacen formación docente en EIB.

Las disposiciones educativas señalan que es necesario que los docentes EIB dominen la lengua originaria de la zona donde laboran y el castellano ambos de forma oral y escrita⁴. El Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores refuerza lo anterior precisando que el profesional EIB debe contar con Título en Educación Bilingüe Intercultural o acreditar capacitación en EIB. En 2009 se estableció que para poder ingresar a un ISP se requiere la nota mínima de 14 (sobre 20). Los estudiantes indígenas provienen de la zona rural y son mayoritariamente pobres, no están académicamente bien preparados y les resulta muy difícil aprobar el examen de ingreso; como consecuencia los ISP dedicados a la formación para EIB se están quedando sin alumnos. La Defensoría del Pueblo ha pedido que se anule la nota mínima 14 para el ingreso de estudiantes de los pueblos originarios.

En Brasil, existe formación inicial y en servicio y para profesores encargados de las escuelas de EEI, esto es coordinado por las

⁴ Una investigación de UNICEF sobre las características del docente trabajando sólo el 31.4% cumplía con el requisito de lenguaje y cultura que permitirían dar contexto y pertinencia a su labor.

secretarías estatales de educación con apoyo técnico y financiero del MEC. La formación inicial en nivel superior es proporcionada por universidades federales y estatales en acuerdo con organizaciones indígenas y con apoyo del PRO-LIND/MEC/SECAD. La formación se hace en instituciones públicas.

De modo general los docentes que trabajarán en las escuelas indígenas son seleccionados por las comunidades, representadas por las autoridades políticas locales y tienden a ser originarios de la propia comunidad, aunque esto no es obligatorio

En México la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) es la encargada de generar políticas públicas de formación docente para la EIB y cuenta con una Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de dichos docentes. Durante una etapa se trabajó con un curso de inducción para preparar a los docentes en activo, ya que en muchos casos el maestro de la comunidad era aquel que tenía más estudios o que había estudiado el bachillerato (educación media terminada). Posteriormente se les empezó a exigir a los

32 profesores que tuvieran estudios de licenciatura terminados y que entraran al servicio por concurso. Hoy, la mayor parte de profesores indígenas han pasado por una escuela normal o por la *Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena* de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se creó para revertir la falta de formación y de titulación y estuvo dedicada a profesores en servicio. Las instituciones de formación para la EIB son públicas, gratuitas y dependen del gobierno federal, incluida la UPN que depende de la SEP. Para seleccionar a los que se van formar como docentes EIB, existe un perfil mínimo que implica el conocimiento de la lengua que se va a enseñar⁵.

En Noruega el reclutamiento para maestros Sami es bajo y su trabajo se ve dificultado por la falta de materiales suficientes lo cual recarga sus tareas y es que a pesar de lo avanzado gracias a la lucha Sami y al quehacer del propio sindicato, la EIB sigue estando por detrás del sistema educativo Noruego.

5 Como lo establece el documento *Lengua indígena. Parámetros Culturales* elaborado por la DGEL. Pero, lo más importante es que el docente hable la lengua indígena.

6. Organizaciones sindicales

33

La educación intercultural bilingüe y las organizaciones de los trabajadores de la educación

De manera general las organizaciones de los trabajadores de la educación han llegado tarde al tema indígena, a las demandas para incorporar la EIB al sistema educativo nacional, a su discusión y no han logrado hasta ahora elaborar propuestas lo suficientemente desarrolladas. Se trata de una deuda histórica de los trabajadores de la educación y sus organizaciones con los pueblos indígenas. En el pasado, la lucha por incorporar la EIB a las tareas de la educación ha sido llevada adelante por las organizaciones indígenas, por intelectuales indígenas, por intelectuales mestizos ligados al mundo indígena, por ONGs especializadas y comprometidas

con el tema. Las orientaciones clasistas de las organizaciones, la visión de los indígenas como campesinos, el poner en segundo o tercer lugar en la lucha los aspectos culturales e identitarios o el no ponerlos, llevaron a invisibilizar el tema y a no dar la adecuada significación al racismo y demás discriminaciones que acompañaban a la explotación económica.

En el caso de **Bolivia** existen dos organizaciones, una es la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y la otra la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). La primera

se comprometió en la lucha por la EIB desde los años 70 demandando, proponiendo y embarcándose en proyectos educativos específicos. Esta temprana incorporación de la CONMERB podría quedar en parte explicada por su carácter rural y su vivencia directa de los problemas del mundo campesino indígena. Además, una parte de sus miembros tenían y tienen este origen y un tercer elemento que podría explicar esta mayor sensibilidad es su compromiso con el código educativo de 1955 que era castellanizante, pero que finalmente ampliaba la educación hacia el mundo rural e indígena. La experiencia de la CTEUB ha sido urbana y más ligada a la lucha clasista y obrera y no se involucró tempranamente a las demandas educativas del movimiento indígena, de modo que todavía (2010) no tenía una propuesta desarrollada sobre el tema.

En la situación de Ecuador la UNE (Unión Nacional de Educadores), al igual que otras organizaciones del continente, había desarrollado poca propuesta y reivindicación sobre el tema. Hace 3 años se creó una secretaría en el comité ejecutivo nacional encargada del problema, la que tenía que

replicarse en las estructuras intermedias. La responsable nacional de la secretaría señalaba que aproximadamente el 40% de los docentes EIB del país están afiliados a la organización.

La UNE ha sumido una posición de defensa de la EIB y especialmente de alianza y apoyo a la CONAIE para defender el control de la EIB por parte de las nacionalidades indígenas organizadas ya que con la nueva ley se les ha excluido de la toma de decisiones y del control que tenían sobre su educación desde 1988. La UNE ha expresado el temor de que lo intercultural (todavía no realmente existente) se diluya en la prevalencia castellana o hispana en los circuitos interculturales que crea la ley, pero donde los centros educativos y los docentes EIB serán minoría. La UNE considera que la EIB debería mantenerse como un sistema bajo control indígena para fortalecer la autonomía y la identidad de los pueblos.

En Guatemala, la Asamblea Nacional del Magisterio y el STEG vienen avanzando de manera relativamente reciente en lo relativo a la EIB, pero lo han hecho de modo significativo. El STEG ha desarrollado un espacio organizativo para

la EBI en su estructura y ha estado empujando el proceso especialmente con el gobierno del presidente Álvaro Colom. Actualmente las organizaciones magisteriales, son las supervisoras y reguladoras del Programa de Profesionalización y uno de los elementos principales de éste es la EIB, incluida la formulación de un nuevo currículum.

En la situación de Perú el SUTEP incorporó en el año 2001 el tema EIB a sus discusiones; en el 2002 creó una secretaría encargada de la interculturalidad y nombró en ella a docentes surgidos de algún pueblo originario. Sus planteamientos han tenido un carácter general, ahora asume la necesidad de elaborar propuestas más específicas. Existe trabajo más desarrollado sobre EIB en algunos espacios provinciales del SUTEP en la zona andina y en la Amazonía.

En Noruega hay pocos miembros de las minorías en la organización y en sus estructuras de dirección, pero se hacen esfuerzos para que ello ocurra. En el Comité de Representantes los Sami tienen un puesto permanente. Aunque los maestros Sami son miembros del sindicato no se sabe cuantos son, pues está prohibido pedir informa-

ción sobre etnicidad (y otras características) al afiliarse para evitar que se pudieran generar discriminación, paradójicamente esta correcta disposición invisibiliza a los docentes Sami y puede frenar el progreso del sindicato en el tema.

Ni la **OITEP** del Paraguay, ni el **SNTE** de México, ni **FECODE** de Colombia han desarrollado propuestas conocidas sobre el tema EIB.

7. Propuestas sindicales

37

Acerca de los Modelos de educación intercultural bilingüe existentes y los Elementos que harían parte de una Propuesta de las Organizaciones Sindicales de los Trabajadores de la Educación

La investigación ha permitido visualizar que de manera general la situación de la EIB parece seguir dos caminos que son el resultado (en especial) de dos aspectos clave: de una parte, el desarrollo organizacional y la lucha realizada por los pueblos indígenas; y por otra, el tamaño cuantitativo relativo y absoluto de la población indígena. Por supuesto también han influido las concepciones de los gobiernos sobre el tema.

El *primer camino* implica que la EIB puede ser un proceso que involucre a toda la población del país y no sólo a los indígenas, afrodescendientes y otros. **En Bolivia** la Ley educativa vigente dispone que toda la educación, en todos sus niveles, debe ser Intercultural¹, intracultural, intercultural y bilingüe y en algunos casos plurilingüe. **En Ecuador** la nueva ley asume el nombre de *ley de educación intercultural*, pero, a diferencia de Bolivia se crea una subsecretaría de EIB² que trabajará un proceso educativo específico

1 Propone incorporar conocimientos y saberes ancestrales a la par que los provenientes de la cultura occidental en la malla curricular básica nacional, y plantea también, que la población no-indígena tendrá como objetivo aprender alguna lengua ancestral. Es decir, no hay una EIB para los indígenas. Toda la educación es intracultural, intercultural y bilingüe y en algunos casos plurilingüe

2 Además, hay una *subsecretaría para el dialogo intercultural* encargada de interculturalizar transversalmente al sistema.

38 para el caso de los indígenas. Aunque también existe una subsecretaría cuya tarea sería transversalizar lo intracultural en el currículo nacional.

Como ya señalamos antes, en ambos casos la educación es asumida como un instrumento para avanzar hacia la construcción de una sociedad centrada sobre el “buen vivir”, los elementos visibles de esa propuesta apuntan en la dirección de sentar bases para construir una nueva forma civilizatoria.

El otro modelo de EIB existente lo representan los casos de México, Perú, Guatemala, Colombia y Brasil donde este tipo de educación funciona como un sistema aparte, para los indígenas, aunque hay algunos elementos menores de interculturalidad en el currículo de los no-indígenas vinculados al estudio de la historia y la cultura de los pueblos originarios. De cualquier modo, en estos casos sólo los indígenas son interculturales. **Paraguay** es un caso especial, pues posee una población indígena pequeña (2% de la total) y para ella lo adecuado sería un modelo EIB específico; pero, además, tiene la realidad del bilingüismo de la mayoría de su población y esta requiere un mo-

delo bilingüe guaraní-castellano y una real comprensión de “lo paraguayo” como síntesis entre lo indígena y criollo. El bilingüismo está recibiendo impulso y lo cultural comienza a ser demandado.

Pensando en toda la región latinoamericana y en Noruega, es evidente que las organizaciones sindicales no podrían optar por un modelo único de EIB, pues las situaciones étnico-culturales, demográficas en cuanto al tamaño y distribución de la población indígena en el territorio, las relaciones de poder político, etc. no permiten un sólo camino, ni una propuesta única. Lo cual no obsta para señalar que hay principios comunes de los cuales se puede arrancar.

Partiendo de la experiencia disponible, al elaborar propuesta las organizaciones deberían tener presente consideraciones como las siguientes:

La causa indígena implica para los sindicatos y para los docentes, la exigencia de pagar una deuda histórica por haber sido parte más o menos inconsciente del proceso de castellanización, de asimilación, de homogenización, de discriminación, en definitiva de etnocidio.

Asumir las demandas educativas

y las luchas indígenas es justo y es políticamente correcto. Lo indígena representa un gran potencial político y una indiscutible fortaleza ética. Una alianza con los indígenas, los afros y otros para una reforma educativa que tenga como objetivo un proyecto de nación multilingüe, multicultural e intercultural y en beneficio de las mayorías, tiene buenas posibilidades de ser exitoso.

El modelo educativo EIB podría tener las siguientes características y elementos generales:

La interculturalidad debe ser un proyecto de nación, en algunos casos se trata de naciones donde existen varias naciones. Ella debe ser para el conjunto de la población y no sólo para los indígenas y/o los afro-latinoamericanos e involucrar a todo el sistema educativo en todos sus niveles, incluido el universitario. Ello implicaría incluir en la malla curricular nacional: saberes, conocimientos, epistemologías y cosmovisiones indígenas y afros a la par e interactuando con el saber occidental.

Se requeriría que cada pueblo originario y la población blanca-mestiza occidentalizada dispusieran de pedagogías apropiadas y

pertinentes, en correspondencia con sus características culturales y sus modos específicos de conocer. Un punto importante a resaltar es que no puede haber un solo currículo EIB, pues eso significaría no atender a la diversidad y entender al mundo indígena como algo homogéneo. Se debe señalar que las formas de aprendizaje en el seno de los pueblos originarios son activas y atraviesan permanentemente por la práctica en la vida cotidiana, el modo occidental de aprendizaje abstracto, contemplativo y memorístico, les es particularmente ajeno e ineficaz para su desarrollo.

Incluiría la defensa, recuperación y desarrollo de los idiomas indígenas. Esto puede significar la creación o el fortalecimiento de academias de las lenguas. Esto tiene también hoy un contenido vital pues hay idiomas ancestrales en peligro de extinción, pero también poblaciones indígenas que han perdido su lenguaje quieren recuperarlo como elemento central de su cultura y de su identidad.

Requeriría de procesos de investigación participativa para recuperar elementos culturales, de la institucionalidad indígena (formas jurídicas, autoridades, experiencias

40 educativas, conocimientos y prácticas de salud, etc.), la historia de las comunidades y pueblos indígenas y desde ahí, poder escribir y reescribir la historia propia y la “nacional”.

Se requiere el impulso y fortalecimiento de los procesos intraculturales, tanto para los diferentes pueblos indígenas, como para los afro-latinos y mestizos, lo plurinacional no tiene existencia real sin la existencia y el fortalecimiento de las identidades.

Desarrollar procesos de deconstrucción de la invisibilización, del racismo y la discriminación. Los procesos tendrían que atender cuestiones como: la asignación presupuestaria, la infraestructura escolar, la estructura y gestión educativa, el currículo, los textos y materiales escolares, la formación de los docentes, etc.

Los pueblos originarios organizados deben tener espacios para participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus países. Cuando la EIB sea un sistema sólo para los indígenas (algo no deseable) ellos deben tener el control, aunque participen otras instancias de gobierno y sociales. En la interculturalidad general del sistema, la participación de los pueblos debe-

ría ser sustantiva tanto para garantizarla, como para *superar* la visión de lo indígena como el pasado glorioso, el folklorismo turístico y el multiculturalismo light del Banco Mundial.

El racismo de origen colonial en contra de los africanos primero y de sus descendientes luego no ha concluido. La inclusión de lo afro en el sistema educativo tiene la misma pertinencia que lo indígena y tiene que ser asumido como parte de la construcción de lo multinacional y ello implica cuestiones similares a las señaladas para lo indígena.

Un aspecto muy relevante para cumplir con lo anterior es la formación docente, ella tiene que cambiar sustantivamente, todos los docentes del sistema educativo tendrían que formarse en la interculturalidad, incluido el aprendizaje de una lengua ancestral. En los espacios indígenas y afros deberían trabajar preferentemente docentes de esos orígenes para estar en consonancia con los espacios culturales en los que realizarán su tarea.

Las organizaciones sindicales tienen que tomar un papel mucho más activo en lo que tiene que ver con la formación docente para garantizar procesos con objetivos cla-

ros y un sistema nacional integrado de formación docente que asuma la diversidad, pero supere la actual fragmentación mercantil y burocrática.

Las propuestas deberían tener muy en cuenta el hecho de que las poblaciones indígenas y afrodescendientes tienen condiciones de Educabilidad materiales, sociales y subjetivas deterioradas, pues en su mayoría son pobres o extremadamente pobres y han permanecido excluidos y discriminados. No bastará con un buen currículo y buenos maestros se requerirá mucho más.

Hasta ahora la EIB, con escasas excepciones ha tenido un carácter marcadamente rural, esta situación no puede continuar en los espacios urbanos hay miles y en algunos casos cientos de miles de indígenas (ciudad de México) que han debido migrar hacia las ciudades y que no reciben una educación pertinente, sea que la EIB sea concebida como un sistema para toda la población o se mantenga sólo dirigida hacia los indígenas, la nueva realidad indígena urbana tiene que ser atendida pues en el espacio urbano continua con fuerza el etnocidio.

El mundo indígena particular-

mente el rural, necesita una gestión educativa y un calendario escolar flexible, las tareas en el campo tienen temporalidades específicas y no cambiables pues se vinculan a ciclos de la naturaleza. Sea que los indígenas trabajen en sus propias tierras, sea que se desplacen como trabajadores temporales o ambas situaciones, el calendario urbano no les sirve.

Los docentes EIB suelen trabajar en condiciones difíciles de situación y entorno: geográfico, económico, de infraestructura y social. Además de requerir una buena formación, darles reconocimiento social e institucional, sería necesario compensarlos de manera especial en lo económico para lograr que vayan hacia todos los lugares, especialmente los más alejados y que permanezcan en ellos. Todavía en algunos de los países estudiados ser un maestro rural y más aún, ser un docente EIB es considerado de nivel inferior y poco prestigioso.

Los anteriores lineamientos y elementos deben ser vistos como básicos para la elaboración de las propuestas específicas por país, pero evidentemente podrían no ser los únicos.

8. Algunas conclusiones tentativas

43

La lucha de los indígenas organizados y de otros actores ha logrado que la mayoría de los países de la región latinoamericana incorporen en sus constituciones la presencia de los pueblos indígenas y estos salgan de su invisibilización histórica. Se ha reconocido en diversos grados el carácter plurinacional y pluricultural de las sociedades, aunque en algunos países sólo se hable de pueblos y comunidades. Todos los países incluidos en este estudio han firmado el convenio 169 de la OIT.

Hay la presencia de al menos tres modelos y/o situaciones de EIB, así: Bolivia y Ecuador como modelos interculturales para toda la población. Perú, México, Colombia, Brasil, Guatemala y Noruega con EIB sólo para indígenas (en Perú se habla de interculturalidad general, pero no ocurre). El tercero es

Paraguay con una EIB para su población indígena y la necesidad de un modelo bilingüe e intercultural para toda la población.

Las últimas dos décadas del siglo XX y la que va del actual muestran algunos avances significativos en el contenido de las demandas indígenas. Del reclamo por la EIB o del derecho a tener su propia educación y borrar el contenido asimilacionista de la educación bilingüe mestiza, se ha pasado a una demanda:

De una EIB asentada en la educación primaria a una demanda de EIB en todos los niveles educativos.

De una EIB para indígenas a una EIB para toda la sociedad, incluida la incorporación del estudio de las lenguas indígenas por los no-indígenas.

De una interculturalidad sólo para los indígenas a una para toda la población. Esta interculturalidad supone el estudio de los sabe-

44 res, conocimientos, cosmovisiones, idiomas ancestrales por todos. Para que el conocimiento sea realmente universal debe poner los conocimientos ancestrales a la par y en interacción con los occidentales.

De un reclamo sólo por lo que se enseña, a otro que involucra el cómo se enseña y ello incluye la incorporación de epistemologías indígenas en la mirada y el quehacer pedagógico y cognitivo.

A la demanda por lo intercultural se agrega lo intracultural como proceso de fortalecimiento identitario de cada uno de los diversos y fundamento real del Estado plurinacional.

De la demanda por la EIB a la demanda de construcción de un Estado plurinacional, intercultural y multilingüe. Es una demanda de refundación de los estados nacionales que se habían construido sobre un ser criollo y mestizo, practicando el colonialismo interno. En este sentido Bolivia representa la punta de la flecha de la emancipación.

De la EIB como proceso educativo para los indígenas, a la educación como instrumento estratégico para avanzar hacia la construcción de un paradigma civilizatorio denominado “Buen Vivir”.

Hasta ahora la EIB ha sido el pariente pobre y marginal de los sistemas educativos nacionales, el hecho de que se pueda sumir la interculturalidad como una tarea y necesidad del conjunto de la población, la sacaría del borde, del margen y le permitiría contar con recursos, reconocimiento y valoración social.

Un gran déficit de la EIB son los procesos de formación docente (aunque esto también ocurre en el resto del sistema educativo). Esos procesos han sido descritos reiteradamente en los textos consultados y en las entrevistas realizadas como insuficientes y de poca calidad. La ampliación, reformulación y revalorización de la EIB exige mejorar la calidad y ampliar la cantidad de personas a ser formadas para atender a todo el sistema educativo. Para lograr lo anterior, un problema fundamental a ser enfrentado es la necesidad ineludible de ***mejorar la calidad de los formadores de formadores***.

Con muy escasas excepciones, las organizaciones han llegado tarde al tema de la EIB, al igual que a los procesos de reforma educativa. Las orientaciones clasistas de las organizaciones, la visión de los indígenas como campesinos, el

poner en segundo o tercer lugar en la lucha los aspectos culturales e identitarios, llevaron a invisibilizar el tema y a no dar la adecuada significación al racismo y demás discriminaciones que acompañaban a la explotación económica. La educación ha sido un instrumento sustantivo en los procesos de asimilación e invisibilización, ha participado del etnocidio cultural que ha venido ocurriendo. Los educadores y sus organizaciones tienen que tomar conciencia de lo ocurrido y contribuir decididamente a pagar la deuda histórica con los pueblos originarios.

El reconocimiento constitucional del carácter pluricultural y bilingüe o multilingüe del Estado es importante y es un avance con relación al pasado asimilacionista, invisibilizante y homogenizante, pero esto no significa que se este asumiendo en la práctica cotidiana las consecuencias de este reconocimiento. En la mayoría de los casos el bilingüismo y/o el multilingüismo es un tema sólo para los indígenas y lo mismo ocurre con la interculturalidad cuya ausencia es notable en el mundo blanco-mestizo.

El análisis concreto muestra que

la EIB ha avanzado más en el papel que en la realidad, faltan docentes adecuadamente preparados, falta investigación y desarrollo de materiales educativos, falta desarrollo de aspectos pedagógicos, persiste el racismo que dificulta la aceptación de la interculturalidad, todavía hay sectores de las poblaciones indígenas que se resisten a enviar a sus hijos a la EIB, pues han interiorizado el racismo que han sufrido y sienten que la EIB reproduce condiciones para mantenerse en la exclusión.

No todo los pueblos de la región tienen una población indígena cuantitativamente significativa y algunos parecen no tener ninguna, pero aún allí el tema de la interculturalidad es crucial para combatir el racismo y las otras formas de discriminación que se presentan como herencia histórica y se renuevan y fortalecen con la migración. La educación y las organizaciones tienen un papel crucial que jugar en esta tarea para avanzar hacia la pluralidad.

La EIB es una lucha por la educación, pero también es una lucha política, no es por nada que los dos países con planteamientos y definiciones más avanzadas son Bolivia

46 y Ecuador, países donde los movimientos indígenas son poderosos y han podido participar en gobiernos y detentar espacios de poder. Sin duda, para el posicionamiento y aplicación de la EIB y el Buen Vivir las relaciones de poder son esenciales, por ello de la continuidad y/o el surgimiento de gobiernos favorables a estas visiones y propuestas, depende en buena medida el futuro inmediato y mediato de ellas en el continente.

Glosario de Términos

Siglas

Blanqueamiento, se refiere a las políticas de asimilación y occidentalización de los pueblos y culturas originarias. Es hacerlos blancos culturalmente.

Etnocidio, se refiere al exterminio cultural de un pueblo y/o nación; el exterminio puede ocurrir premeditadamente o no. Sería equivalente a genocidio cultural.

Etnodesarrollo, se vincula a la idea de que el desarrollo tiene que ocurrir desde cada una de las culturas y ejerciendo su autonomía y su capacidad de autogestión, debe darse con identidad y se rechazan las recetas por su externalidad e ineficacia.

Descolonización, es la superación del colonialismo interno que interiorizó el racismo, la discriminación, la inferioridad en los pueblos originarios y afros.

Intraculturalidad está referido al proceso por el cual se promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas que poseen las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, afros, ladinos y/o mestizos.

Interculturalidad se refiere al desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas con las cuales conviven. Parte de la constatación de la convivencia en un territorio y un Estado de varias culturas.

Plurilingüe, implica la existencia de diversos idiomas o lenguas que pueden estar presentes en un territorio nacional o incluso en una escuela y/o salón de clases, así se supera al bilingüismo histórico. Sería similar a la idea de que un país es multilingüe. Aunque en América Latina se usa más plurilingüe.

Plurinacional, es el reconocimiento de la existencia de diversas naciones y culturas presentes en un mismo territorio y siendo parte de un mismo Estado.

APG: Asamblea de pueblos guaraní (Bolivia)

CNTE: Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (Brasil)

CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONMERB: Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia

CTEUB: Central de Trabajadores de la Educación Urbanos de Bolivia

DINEIB: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, (Ecuador)

DGEI: Dirección General de Educación Indígena, (México)

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

EBI: Educación Bilingüe Intercultural

EEB: Educación Escolar Básica, (Paraguay)

EEl: Educación Escolar Indígena, (Brasil)

FECODE: Federación Colombiana de Educadores

ISP: Instituto Superior Pedagógico, (Perú)

OTEP: Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay

MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, (Ecuador)

SEIB: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, (Ecuador)

SEP: Secretaría de Educación Pública (México)

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (México)

STEG: Sindicato de Trabajadores de la Educación, (Guatemala)

SUTEP: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú

UNE: Unión Nacional de Educadores, (Ecuador)

UPN: Universidad Pedagógica Nacional, (México)

La Internacional de la Educación es una federación mundial de sindicatos de la educación con más de 35 millones de personas afiliadas en todo el mundo. La Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina desarrolla diferentes proyectos y líneas de trabajo con la participación de las organizaciones afiliadas de más de 18 países, con el objetivo de fortalecer una estrategia de acción, propuesta, movilización y articulación de los sindicatos en defensa de la educación pública de calidad.

Este trabajo trata de la educación intercultural bilingüe (EIB), de su estado actual y de las concepciones y procesos que hoy la empujan y de alguna manera de los conflictos que la envuelven. Es un trabajo con información sobre México, Guatemala, Colombia, Brasil Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay, e incluye algunos datos y comentarios sobre Noruega.

Las organizaciones sindicales tienen un papel importante que jugar en el proceso hacia un pluralismo cultural crítico. La Internacional de la Educación realizó una reunión en Noviembre del 2009 cubriendo cinco países (México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia). Luego se inició un proceso de investigación para concluir en cuáles deberían ser las líneas de acción de una propuesta para las organizaciones sindicales en términos de que puedan presionar a los gobiernos en razón de abordar las políticas públicas en las poblaciones originarias en el eje de educación.

Este documento es parte de ese proceso iniciado por la Internacional de la Educación para América Latina en cooperación con Unión Nacional de Educadores de Noruega.



UTDANNINGS
FORBUNDET



Internacional de la Educación
Oficina Regional para América Latina