

Nº 5 Noviembre 2008

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

REVISTA ACADÉMICA ALTERIDAD

Revista de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación



■ Educación Intercultural Bilingüe
en el Ecuador

■ La fundamentación de una propuesta
de EIB en ambientes urbanos

Tema central: Interculturalidad, política y educación

Repensando el pasado reciente: Políticas e interculturalidad en Bolivia
La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global
La sociedad de todas las voces: los zapatistas, Bajtín y los derechos humanos

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA

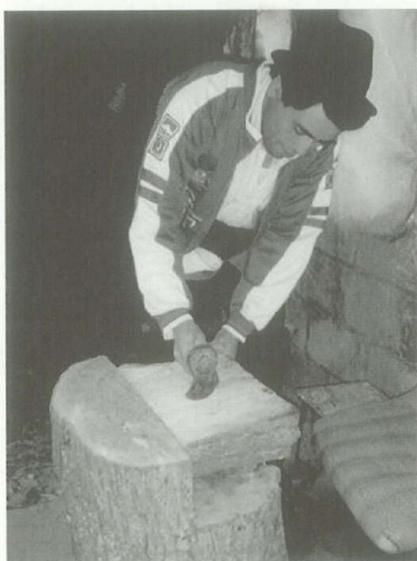
REVISTA ACADÉMICA
ALTERIDAD

REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN



Índice

Presentación.....	3
<i>Jaime Padilla</i>	
TEMA CENTRAL: INTERCULTURALIDAD, POLÍTICA Y EDUCACIÓN: PANORAMAS Y ENFOQUES	
Repensando el pasado reciente: Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia <i>Fernando Garcés V.</i>	6
La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural <i>Teresa Valiente-Catter</i>	24
La sociedad de todas las voces: Los zapatistas, Bajtín y los derechos humanos <i>Fred Evans</i>	44
CONTRIBUCIONES ESPECIALES: LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL ECUADOR	
Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso <i>Alberto Conejo Arellano</i>	64
Revisión de categorías sociolingüísticas en la fundamentación de una propuesta de EIB en ambientes urbanos. El caso de Quito <i>Ileana Soto Andrade</i>	83



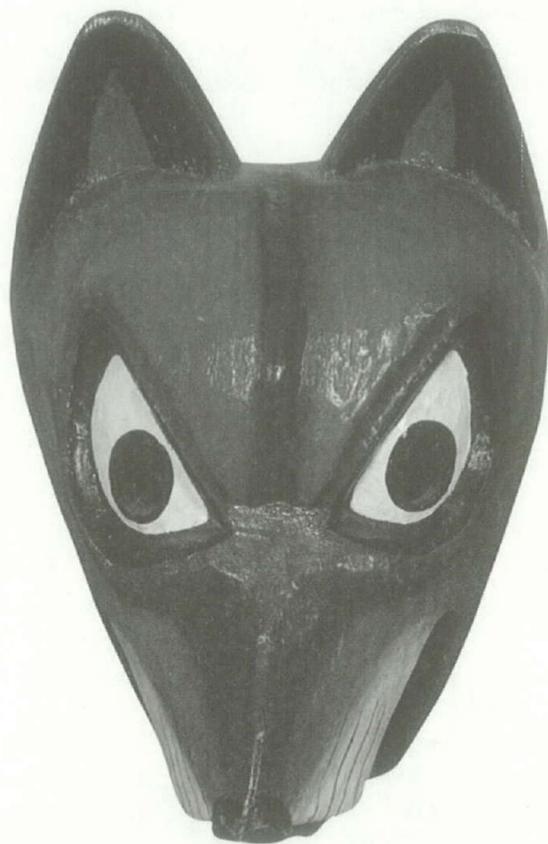
Ilustraciones

El diseñador y artista indígena César Ugsha Ilaquiche nació en la comunidad indígena de Tigua Yatapungo (Parroquia Guangaje, Cantón Pujilí, Provincia de Cotopaxi). Realizó sus estudios primarios en la Escuela Dr. Carlos Guevara Moreno y los secundarios, en el Colegio Jatari Unancha. Actualmente es estudiante de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y vive en la comunidad que lo vio nacer junto a su esposa, María Fabiola Ugsha, y sus dos hijos con quienes comparte las actividades agrícolas y el arte del tallado y pintura en madera.

Es una de las figuras más reconocidas del panorama artístico de las comunidades indígenas de Tigua Yatapungo y su obra ha sido difundida en diferentes países y en el Ecuador, donde la Fundación Hallo y la Casa de la Cultura de Quito y de Cuenca las han exhibido en diversas ocasiones.



Presentación



A partir del presente número, *Alteridad* se define como Revista de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación este número fue elaborado por la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y esta dedicado a la *interculturalidad*, un estado de las relaciones sociales que trasciende la simple convivencia entre grupos y culturas diferentes e implica el logro de acuerdos, aún en medio de los conflictos y las diferencias. Por lo tanto, se trata de un tema cuyo interés no se restringe a la discusión académica sino que atraviesa todos los órdenes y aspectos de la vida.

La interculturalidad es también uno de los ejes fundamentales de la práctica y las opcio-

nes de la Universidad Politécnica Salesiana que busca promover y cultivar las diferencias lingüísticas y culturales. Implica también la construcción de un pensamiento abierto a las múltiples formas de comprensión de la realidad, propio de la experiencia ancestral de la diversidad de pueblos indígenas y afroamericanos, como horizonte que debería animar nuestras búsquedas y propuestas.

El tema central nos propone una serie de artículos que enfocan de manera más amplia la interculturalidad aunque algunos de ellos se refieran al ámbito educativo. Fernando Garcés (*Repensando el pasado reciente: Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia*) desa-



rolla el contenido político de la interculturalidad, o de las políticas de la diferencia, en la reciente experiencia histórica de Bolivia, análisis precedido por una aclaración conceptual en torno a términos tales como *multi*, *pluri* e *interculturalidad* evidenciando las trampas neocoloniales que encierran algunas prácticas y teorías en apariencia abiertas y dispuestas a reconocer la diversidad.

Teresa Valiente-Catter (*La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural*) analiza diversos modelos y alternativas actuales para dos componentes clave de la educación bilingüe intercultural: el currículo y el aprendizaje. Si bien su análisis se concentra en casos de la Región Andina, las conclusiones evidencian la importancia para todas las iniciativas de EIB. Una de las variables de análisis que toma en cuenta es el contexto global en relación al cual la educación debe transformarse en un espacio de aprendizaje y producción de conocimientos a partir de las experiencias en el espacio vivido, para organizarlo, controlarlo y transformarlo.

El último artículo de la Sección Central (*La sociedad de todas las voces: Los zapatistas, Batjín y los derechos humanos*), de Fred Evans, profesor de la Universidad de Duquesne (Pittsburg), es la transcripción de una conferencia dictada en la Semana de la Comunicación realizada en Quito en junio del 2008. Analiza, a la luz de la teoría de la comunicación del pensador ruso Batjín, las demandas del movimiento zapatista de Chiapas orientadas a la autodeterminación. Una noción de identidad basada en la hibridación y una práctica comunicativa que apunta a la transformación social y al logro de la autonomía son los fundamentos de esta contribución. Todo proyecto social, por tanto, debería garantizar que todas las voces sean audibles y

evitar que las voces de unos soslayan hegemónicamente las de los otros.

Las contribuciones especiales proponen dos artículos sobre la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. El primero, de Alberto Conejo Arellano, (*Educación intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso*) describe los antecedentes históricos de la EIB en el país y el marco de acción de Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. El segundo artículo (*Revisión de categorías sociolingüísticas en la fundamentación de una propuesta de educación intercultural bilingüe en ambientes urbanos*), de Ileana Soto Andrade, analiza el caso de Quito y señala los elementos para una propuesta que implica la revitalización del kichwa según algunas estrategias apropiadas para el contexto urbano: metodología de segunda lengua, expansión del uso social de la lengua, fortalecimiento de la comunidad educativa y superación de la diglosia.

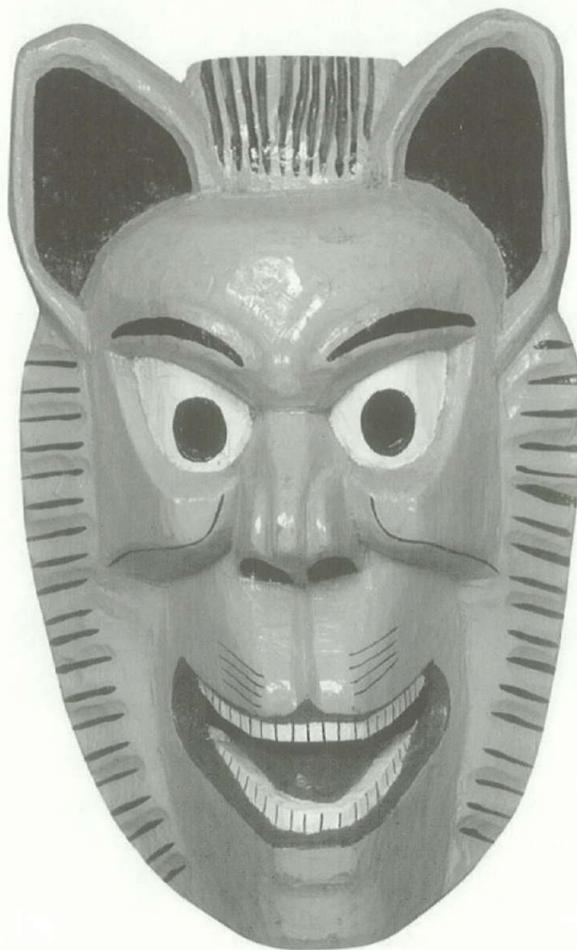
Agradecemos a todos los autores, especialmente a Teresa Valiente-Catter, por los contactos y sugerencias; y a Tamara Puente, Directora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe por la coordinación general de este número. Agradecemos inmensamente el aporte de César Ugsha, estudiante de la misma Carrera, por haber contribuido con las máscaras por él talladas y pintadas que ilustran *Alteridad* N° 5. Esperamos que este número dedicado a la interculturalidad, un tema profundamente ligado con la historia y los desafíos de nuestra Universidad, resulte provocativo y enriquecedor para todos nuestros lectores.

Jaime Padilla
Jefe de Área de Educación



Tema central

Interculturalidad, política y educación: panoramas y enfoques



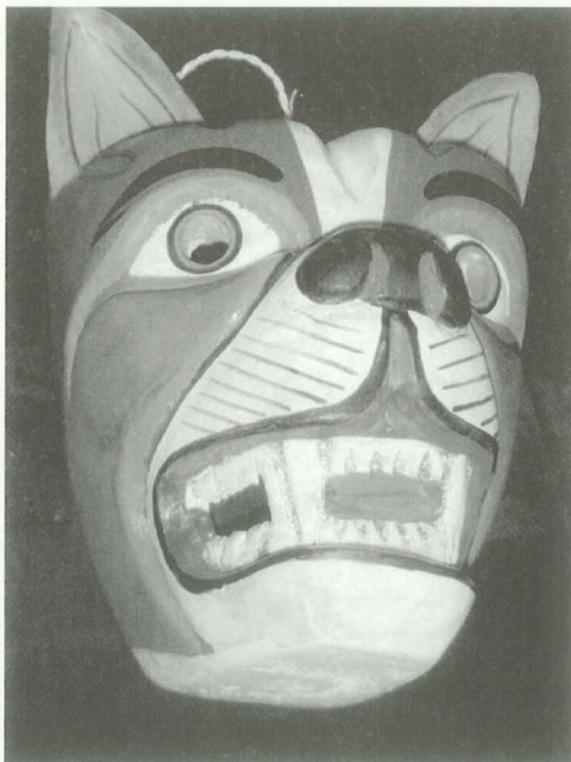
Repensando el pasado reciente

Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia

Fernando Garcés V.*

Desde la década del noventa del siglo pasado se hicieron explícitas unas políticas de la diferencia en los espacios estatales bolivianos (Postero, 2005; Paz, 2005a, 2006).¹ Cuando hablamos de políticas de la diferencia nos referimos a la implementación de mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad, cada vez más frecuentes al interior de los Estados del ámbito andino. Estos mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad pueden esconder sutiles mecanismos de

dominación bajo un discurso y unas prácticas incorporadoras y asimiladoras de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital.² Se trata de unas políticas que pueden ser encontradas no sólo en declaraciones



generales y retóricas, sino en explícitas acciones de múltiple vía y que buscan incorporar el respeto y la tolerancia hacia el otro/otra. La lista sería extensa, pero sólo a manera de ejemplo, y en referencia al ámbito legal, menciono el artículo 171 de la Constitución que reconoce el derecho normativo de las comunidades indígenas según sus “usos y costumbres”; la declaración de Bolivia, en la misma Constitución, como pluricultural y multilingüe (Art. 1); la ratificación del Convenio

169 de la OIT mediante la Ley 1257 donde se reconoce las nociones de pueblo y territorio indígenas; el reconocimiento de una modalidad de propiedad colectiva de la tierra denominada Tierras Comunitarias de Origen en la llamada

* Pedagogo. Coordinador del Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) en Cochabamba, Bolivia. fgarcsv@gmail.com



Ley INRA; el reconocimiento a las autoridades indígenas tradicionales y el otorgamiento de personería jurídica a las formas tradicionales de organización comunal mediante la Ley 1551 de Participación Popular; la explicitación de que el Tronco Común curricular de la Reforma Educativa Boliviana es intercultural; etc.³ Como digo, la lista sería muy larga. Se trata de políticas de la diferencia basadas en un multiculturalismo de Estado (Kymlicka, 1995; 2001) que tenían y tienen como eje la construcción de una ciudadanía indígena con tres pilares: la participación en políticas locales, la propiedad colectiva de territorios tradicionales y la educación intercultural bilingüe (Postero, 2005; Paz, 2005a).

Junto a este panorama de fondo hay que reconocer la difusión, efervescencia y cotidianaización del discurso en torno a la interculturalidad que ha llegado a copar los más diversos ámbitos de debate (Fuller, 2005; Orellana, 2004; Ortiz, 2000; Rodrigo, 1999). Uno de los espacios importantes de producción discursiva sobre interculturalidad ha sido y es el educativo (De la Torre, 1998; Godenzzi, 1996; López, 2006; Paz, 2006; Regalsky, 2004a; Walsh, 2001). A partir de la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada en 1994, el tema de la interculturalidad se expandió a diversos ámbitos y se ha vuelto moneda corriente en discusiones referentes, por ejemplo, al derecho, la política, la comunicación, la economía y los procesos productivos.

Al mirar estas políticas de la diferencia que coparon diversos espacios de la condición multisocietal boliviana (Tapia, 2002), se podría pensar en un proceso democratizador que contribuye al aumento de prácticas sociales equitativas y participativas. Esto es lo que se promulga a través de los discursos sobre la interculturalidad. Por lo tanto, los procesos de subalter(n)ización lingüística y epistémica en los que se ubica el quechua tendrían que estar en camino de superación.

De otro lado, es necesario tener presente que las políticas de la diferencia son políticas culturales que se elaboran a partir de las representa-

ciones de los actores (Hall, 1997; Mato, 2001; Raiter, 2001; Escobar, Álvarez y Dagnino, 1998).

Veamos, entonces, el contexto de producción de dichas políticas en el contexto boliviano y global, previa una reflexión sobre las distintas formas de comprender la interculturalidad.

Multi, pluri e interculturalidad: ¿políticas de la diferenciación colonial?

Quisiera reflexionar sobre el término interculturalidad, el cual se ha vuelto absolutamente generalizado en el mundo académico y político latinoamericano y andino. Su uso, que ingresó a la circulación corriente en el ámbito educativo a inicios de los ochenta (Walsh, 2002a), se ha extendido hoy a disciplinas y ámbitos tan variados como el derecho, la lingüística, la sociología, la comunicación y la filosofía. Dada dicha profusión discursiva, es importante precisar algunas de las tendencias que circulan en torno a la concepción de lo intercultural.

Lo más fácil de encontrar es la tendencia a considerar la interculturalidad como un encuentro de culturas que puede dar paso a una infinidad de relacionamientos en términos de horizontalidad o verticalidad. Es la versión literal del término: relación *entre* culturas.

Una manera cercana de comprensión de esta tendencia es ver la interculturalidad como cohabitación de culturas con sus diferencias y sus contradicciones. Para este caso, muchos autores distinguen entre interculturalidad y multiculturalismo, entendido este último como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio sin hacer referencia a sus mutuas relaciones (Albó, 1999: 84). Para Walsh, la multiculturalidad o multiculturalismo opera en el orden descriptivo, "refiriéndose a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas" (Walsh, 2002a: 2). Esta concepción multicultural se ins-



pira en los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro (Kimlicka, 1995; 2001; Taylor, 1992; Walzer, 1997); sin embargo, este principio de tolerancia en realidad oculta la existencia de desigualdades sociales y deja intactas las estructuras e instituciones de privilegio (Walsh, 2001: 5).⁴

Otra perspectiva de comprensión de la interculturalidad tiene que ver con el énfasis de centrarla en el ámbito de las actitudes con las que se da la interrelación cultural: “La interculturalidad se refiere, sobre todo, a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales” (Albó, 1999: 84). En tal sentido, se puede distinguir entre una interculturalidad *negativa* y otra *positiva*, las cuales a su vez pueden darse a un nivel micro-intercultural (en el espacio de la cotidianidad y en referencia a pequeños grupos) o macro-intercultural (en ámbitos amplios de alcance nacional o internacional). La interculturalidad negativa se referiría a actitudes y relaciones que llevan a la destrucción o disminución de una de sus partes, mientras la positiva puede darse en términos de tolerancia o de entendimiento y enriquecimiento desde el intercambio (Albó, 1999: 85-87).

Sarela Paz (2005a; 2005b; 2006) critica esta mirada de lo intercultural centrada en las actitudes positivas o negativas ya que desconoce las estructuras de poder, configuradas colonialmente, en las que se ubican estas valoraciones actitudinales. Como veremos luego, la autora reclama la falta de una teoría del poder en esta concepción de interculturalidad.

Una cuarta mirada al fenómeno intercultural es aquella que “Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y ‘nacional’” (Walsh, 2002a: 3). Walsh plantea que esta concepción de interculturalidad hace referencia, en realidad, a lo pluricultural. Aquí se ve la diversidad cultural de los países como una riqueza que se incorpora al modelo y la estructura política

blanco-mestiza sin cuestionarla ni re-estructurarla. Éste es el modelo, según esta autora, de aplicación más común en Abya-Yala y también en la región andina.

En todas estas perspectivas mostradas hasta aquí, las relaciones *entre* que plantearía el concepto de interculturalidad, se dan bajo el supuesto de mirar lo cultural como entidades fijas, esenciales, como recipientes llenos de cosas que, en el mejor de los casos, pueden importar y exportar elementos de los otros recipientes-culturas.

Me interesa, en cambio, poner como base de reflexión sobre la interculturalidad una concepción crítica de lo cultural. Retomando las ideas de Castro-Gómez (2000), una teoría crítica se pondría sobre la mesa cuando pensamos la relación sujeto-objeto de una manera dialéctica y contradictoria, es decir, cuando comprendemos que dicha relación está marcada por la mirada del sujeto cognoscente, por sus intereses y perspectivas de clase; cuando tomamos conciencia de las contradicciones que impregnan el acto mismo de conocer, ya que tanto sujeto como objeto son modificados y afectados por la sola presencia del *otro/a*; hay una profunda interrelación dialéctica entre sujeto y objeto marcada por la mutua interafectabilidad.

A partir de estas ideas, Castro-Gómez (2000) propone una similar comprensión de las teorías que circulan en torno al concepto de *cultura*. En este sentido, nos referimos a una teoría crítica de la cultura, cuando pensamos todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos en lucha por ganar espacios de legitimidad frente a otros. Y al decir *lucha* entonces estamos pensando la cultura desde una perspectiva de conflictividad en la que está incluido también quien reflexiona y se pronuncia sobre el fenómeno cultural; es decir, a la manera de la mutua condicionalidad de la relación sujeto-objeto que nos refería Horkheimer (1937), el que reflexiona sobre la cultura, también está atravesado por ésta y también representa a uno de los sectores en conflicto y en búsqueda de legitimación



de sus espacios, prácticas y representaciones. Una teoría crítica de la cultura enfatizaría en las contradicciones que son propias de las relaciones culturales, marcadas por el conflicto y la misma contradicción. En esta concepción, el reflexionador de la cultura no es un ser aséptico ubicado en la distancia, que puede contemplar los fenómenos culturales sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y por ello mismo se encuentra en una situación contradictoria de sujeto-objeto no siempre separable y distinguible.

Un aspecto sumamente interesante de lo que presenta Castro-Gómez (2000) es la referencia a la categoría de *totalidad social* como idea muy usada por quienes piensan críticamente la cultura. Dice este autor que se trata de un concepto importante por cuanto nos ayuda a pensar las sociedades no como una suma de individualidades, sino como una realidad cualitativamente diferente de la misma; es decir, una sociedad no es la suma de las voluntades individuales sino algo distinto de ello que escapa incluso de las subjetividades voluntarias. Sin embargo, más allá de las críticas posmodernas a los metarrelatos, lo interesante del manejo de la categoría *totalidad social* es que desde la teoría crítica de la cultura, ésta no es entendida en términos ontológicos sino a la manera de una cartografía política; no como un nuevo metarrelato, sino como un mapa político útil para la transformación social.

Es decir, una conceptualización de lo cultural e intercultural, desde una perspectiva crítica, no puede ocurrir sólo declarativamente, sino que debe servir como herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales cruzadas por la diversidad y el conflicto. Por otro lado, dicha conceptualización de lo cultural y de lo intercultural implica un *lugar de enunciación* que explicita la posicionalidad del *conceptualizador*, que debe su lugar y su espacio, que evidencie sus propias contradicciones e intereses.

Pero además, a partir del mismo Castro-Gómez, se puede afirmar que la cultura, mirada desde una perspectiva crítica, ya se ubica como

un campo de lucha, de conflictividad, de disputa por poder; es decir, una teoría crítica de la cultura estaría caminando por la vía de lo intercultural, por lo menos en los términos que veremos en Walsh. Dicha conflictividad (inter)cultural atraviesa no sólo a los sujetos que generalmente son *representados* como los directamente implicados en los *problemas* de interculturalidad, sino también a quienes reflexionamos sobre ella y quienes consciente o inconscientemente nos ubicamos también en ese *entre* conflictivo como lugar político.

Teniendo como trasfondo estas ideas en torno a la teoría crítica de la cultura, quisiera pensar la interculturalidad en estrecha relación con los planteamientos de Walsh, desde las posibilidades de una comprensión situada y política.

En el caso ecuatoriano, el discurso en torno a lo intercultural surge desde el movimiento indígena, hacia la década del ochenta, como un principio ideológico y político en rela-



ción al ámbito educativo. Luego será explicitado en su mismo proyecto político (CONAIE, 1997) y pensado como herramienta de transformación de los diversos órdenes de la vida social. En los últimos años, el discurso en torno a la interculturalidad ha sido apropiado también por espacios estatales e, incluso, incorporado en la Constitución Política ecuatoriana (Walsh, 2002b: 115-116).

Desde la perspectiva que estamos presentando, entonces, la interculturalidad “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía”, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del “conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (Walsh, 2002a: 3). La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder. “A diferencia de la multi y pluriculturalidad que son hechos constatables, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes” (C. Walsh, 2002a: 3).

Paz (2005a; 2005b; 2006) enfatiza, por su parte, que si bien la interculturalidad hace referencia a las diferencias culturales existentes en la sociedad boliviana, ella no puede verse ni como una cuestión de actitudes hacia el otro/a ni, menos, como una simple constatación de la existencia de la diversidad cultural al interior del territorio del Estado-nación. Ella insiste en que la interculturalidad no puede pensarse separada de una teoría del poder que dé cuenta de las asimetrías sociales estructuradas históricamente por la colonialidad del poder.

Desde esta perspectiva, entonces, es conveniente enfatizar que la interculturalidad, más que una simple interrelación, implica formas “otras” de desestructuración de los mecanismos

de dominación capitalista y colonial, como “un paradigma que es pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2007: 175-176)

Las políticas de la diferencia en Bolivia

Las políticas de la diferencia no son práctica reciente: ya en la Colonia se aplicaron bajo una fórmula segregacionista o corporativista (Díaz-Polanco, 1991). Sin embargo, la centralidad que han adquirido en el aparato productivo global nos enfrenta a la necesidad de comprender sus mecanismos operativos en el marco del Estado-nación boliviano de las últimas décadas.⁵

Como se sabe, en 1979 se crea la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) en búsqueda de unificar al campesinado andino, y rompiendo con el Pacto Militar Campesino que, desde el gobierno de Barrientos (1966-1969), se había convertido en la estrategia de control sobre este sector (Dunkerley, 1987; Rivera, 1984). Desde su nacimiento, la CSUTCB queda articulada a las luchas de la Central Obrera Boliviana.

En diciembre del mismo año (1979) la CSUTCB, junto a la Central Obrera Boliviana (COB), llamaron a una huelga y a un bloqueo nacional de caminos contra el “paquete de estabilización” de la presidenta Lidia Gueiller: devaluación del peso, incremento del precio de los combustibles, ajustes a los precios del transporte y a los alimentos básicos de la canasta familiar. La demanda de la CSUTCB se planteó como anulación del aumento en los precios de los combustibles y del transporte y precios justos para su producción. Como bien anota Regalsky (2003: 133), se trata de una movilización poco estudiada por la intelectualidad urbana; tal vez por ser una movilización campesina “de clase” y no “étnica”. Los bloqueos no sólo reconfiguraron el espacio político “nacional”, sino que, además, plantearon en forma contundente el problema de la jurisdicción territorial: el Estado, por primera vez en mucho tiempo, dejó de ejercer con-



trol en su territorio durante más de una semana. La demanda territorial no formaba parte, en ese momento, del discurso explícito de las organizaciones campesinas, pero sí era parte de una práctica cotidiana ejercida por los organismos comunales que controlaban y controlan el acceso a la tierra y garantizaban y garantizan la vigencia de una normatividad no escrita.

En este contexto de pérdida o retroceso de hegemonía estatal, ésta debía recuperarse usando otras herramientas políticas. Por eso la escuela se pone al centro del escenario político: en aquel momento, ésta era prácticamente la única institución del Estado presente en las comunidades andinas.

En 1982, la crisis económica estará marcada por la hiperinflación y la crisis presupuestaria del Estado que afecta a la clase media urbana y a los empleados estatales, pero que, curiosamente, beneficiará de manera importante a la agroindustria. Los campesinos, también por contrapartida, disfrutaron de un inesperado equilibrio positivo, entre 1980 y 1986, en los términos de intercambio entre los precios de los productos rurales y los de los productos industriales.⁶

En 1983, la CSUTCB formula la Ley Fundamental Agraria como propuesta de reemplazo a la Ley de Reforma Agraria de 1953. Así mismo, se logra el reconocimiento de la Corporación Agropecuaria Campesina (CORACA). Lo que ocurría era que “La jefatura de la CSUTCB, en vez de construir un estado al interior de un estado, cual temía el sistema político, estaba enterrando su anterior discurso katarista andino-céntrico y transformaba CORACA en una ONG de proporciones mayores” (Regalsky, 2003: 137).

A pesar de la activa estrategia gubernamental de neutralización del sector campesino, las luchas sociales y la viabilidad del Estado seguían sin resolverse. Las “Jornadas de marzo” de 1985, convocadas por la COB, tomaron la sede de gobierno y ésta, además de paralizada, estuvo en manos de los mineros por varios meses. Sin embargo, luego de un momento de

distanciamiento de las clases medias que simpatizaban con las “Jornadas” y ante la confusión del sector obrero, finalmente los sectores políticos dominantes, guiados por la Iglesia, facilitaron la renuncia voluntaria de Siles Zuazo. Este hecho dará paso a que Paz Estenssoro asuma el poder y elabore el conocido Decreto Supremo 21060 que buscaba, entre otras cosas, la relocalización (léase *despido masivo*) de los mineros.⁷

No deja de llamar la atención que Paz Estenssoro reconozca con absoluta lucidez el *poder dual*⁸ que ejerce el sindicalismo frente al debilitado poder estatal:

Tenemos el problema sindical [...] En el gobierno anterior el Estado había disminuido su poder real y se dieron en el país poderes duales [...] el enfrentamiento que tenemos con el poder sindical no es solamente un enfrentamiento social y económico, sino un enfrentamiento claramente político [...] nosotros vamos a recuperar el poder para el Estado. (Paz Estenssoro, en *Periódico CONOSUR Nawpaqman*, Año 4, N° 4)

El D.S. 21060 logra por primera vez, desde 1971, un consenso total entre las clases gobernantes. Ello constituirá un fuerte golpe tanto al sector minero como al sector del magisterio. De hecho habrá una fuerte reducción del presupuesto para educación, al tiempo que el gobierno declarará 75.000 maestros como “prescindibles”.

Para 1986 la lucha de los sectores populares se concentrará en ir contra la Reforma Tributaria y la creación de un impuesto sobre las parcelas campesinas (Ley de Impuestos 843 y D.S. 21060). El sector dominante proponía la implementación de un proceso de transformación agraria bajo el nombre de “Agropoder” que no significaba otra cosa que convertir al campesino en empresario, medianizando su propiedad.

Entre 1986 y 1987, en la zona de Aiquile (Departamento de Cochabamba) se plantea un problema jurisdiccional-territorial debido a la presencia de una empresa productora de jobo que trataba de apropiarse de las tierras de los campesinos. El Congreso Provincial de Campero determina que cualquier problema de tierras debe ser resuelto por las autoridades campesinas regionales sin intervención alguna de Jueces





Agrarios o de cualquier otra entidad estatal. Y a partir del Tercer Congreso de la CSUTCB, los poderes jurisdiccionales de la justicia agraria los comienzan a manejar las comunidades mediante “votos resolutivos”; por ello, los líderes de la Federación comenzarán a ser reconocidos por los comunarios de base como “nuestros propios jueces”.

Como se ve, lo que estaba en juego era la viabilidad de aparato estatal. Había entonces que diseñar un paquete de reformas que viabilice el modelo neoliberal inaugurado mediante el 21060. Este paquete, llamado de reformas de segunda generación, estuvo compuesto por la Ley 1544 de Capitalización (21 de marzo de 1994), la Ley 1551 de Participación Popular (20 de abril de 1994), la Ley 1565 de Reforma Educativa (7 de julio de 1994), la Ley 1654 de Descentralización Administrativa (28 de julio de 1995) y la Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (18 de octubre de 1996); leyes que los movimientos sociales llamaron “leyes malditas”.

Estas leyes fueron el mecanismo de instauración de reformas neoliberales y multicultu-

rales.⁹ Pretendieron volver más “eficiente” el Estado mediante la reducción de su aparato burocrático y extender los brazos de éste a los espacios locales; así mismo se buscó convertir a Bolivia en un país más “competitivo” en el mercado internacional. Las reformas multiculturales buscaban combinar la imagen de modernidad cosmopolita con íconos de indigenismo multicultural (Postero, 2005). De esta manera se manifestó el interés del Estado por incluir a los pueblos indígenas como ciudadanos, abrazando o apropiándose de sus valores en el discurso de una modernidad “novedosa”.

La estrategia multiculturalista estatal, entonces, pretendía borrar el racismo del pasado y aparentaba acoger a los grupos marginados para legitimar sus propias instituciones:

Así, el Estado se re-constituye, pero los cambios no amenazan a las instituciones ni a los valores democráticos. Al contrario, las instituciones gubernamentales se presentan como instrumentos de justicia e igualdad, lo cual era especialmente importante durante los grandes cambios económicos que se iniciaron bajo el gonismo (Postero, 2005: 72).

Con las reformas multiculturales los indígenas se sienten parte de la nación, o más bien les anima el hecho que ahora se les considere parte de la nación (Postero, 2005).

Con respecto a la Ley de Participación Popular (LPP), por ejemplo, en la bibliografía boliviana sobre democracia y participación, en general hay una buena apreciación sobre las implicaciones de ésta; se considera que ella ha contribuido a democratizar la sociedad boliviana: “en su mayor parte esta literatura declara que hay una transformación en el carácter de este sistema que pasa de representativo a participativo” (Regalsky, 2005a: 107).¹⁰

Hay que recordar que la reforma agraria de 1953 intentó llevar el capitalismo al campo, en el sentido de que si bien existían relaciones productivas y de mercado vinculadas al capital, “el Estado no disponía de un sistema que le permitiera regular ese mercado y establecer el ejer-



cicio pleno de sus poderes y jurisdicción sobre el territorio rural. De manera que tenemos una forma muy desigualmente desarrollada de capitalismo” (Regalsky, 2005a: 109). El MNR dictó una ley de reforma agraria que pretendía crear un campesino moderno (*farmer*); ello implicaba “la disolución del vínculo entre las comunidades y la tierra, tal como ya se había intentado con la Ley de Exvinculación de 1874” (Regalsky, 2005a: 110). Sin embargo, durante el Pacto Militar Campesino, las comunidades desarrollaron estrategias de ejercicio jurisdiccional sobre los recursos y las propias poblaciones establecidas en sus territorios. Ello incluso en los llamados sindicatos agrarios o campesinos.¹¹

La LPP, promulgada en abril de 1994, 1) define una nueva jurisdicción territorial de los municipios, ampliándola a todo el ámbito de las secciones de provincias; 2) otorga ingresos a las alcaldías (20% del tesoro nacional) como coparticipación tributaria de los impuestos internos (el 90% debe utilizarse en inversión y no en gastos corrientes); 3) reconoce la personería jurídica de las OTB y las comunidades campesinas e indígenas y las incluye en la vida jurídica, económica y política del país; 4) transfiere infraestructura física de educación, salud, deportes, caminos vecinales, microrriego para que la administren los municipios (Regalsky, 2005a: 123-124). En la práctica, lo que ha hecho la LPP y el impulso a las acciones de las ONG que ha coimplicado, es abrir “un amplio margen de acción para que el Estado plantee su control sobre el espacio jurisdiccional que hasta ahora era propio de la comunidad campesina” (Regalsky, 2005a: 125).

La jurisdicción propia campesina andina existía de hecho y sin reconocimiento legal. El reconocimiento jurídico de la LPP “disfraza una confiscación lisa y llana de derechos políticos y derechos de propiedad comunitarios adquiridos y libremente ejercidos por décadas” (Regalsky, 2005a: 132). El autor citado se refiere a que las escuelas, construidas con mano de obra y material de la comunidad, pasan de hecho a formar

parte de los bienes del municipio, según la nueva ley; lo propio puede decirse de los microrriegos comunitarios, los bosques comunales, etc. ¿Por qué se los apropia el municipio?, se pregunta el autor. ¿Acaso son bienes “públicos”? Estos bienes comunales son en realidad un tipo de propiedad comunitaria que no es ni pública ni privada y el Estado no tiene porqué confiscarla.

Bajo el discurso de construir una nueva ciudadanía, en realidad la LPP debilita la autoridad de las comunidades y refuerza el faccionalismo, contribuye así a desarticular la jurisdicción de las comunidades sobre la tierra. De allí que la propuesta contenida en la LPP no sólo se refiera a una modernización en las formas de la administración pública, a la descentralización y a la equidad en el acceso a los fondos públicos; se relaciona estrechamente a una estrategia de transformación productiva que logre dinamizar la agricultura comercial y desbaratar la agricultura de seguridad alimentaria en base a resolver la relación íntima de las comunidades campesino-indígenas con la tierra; dicho de otra forma, separar los indígenas de su tierra y consolidar lo que [...] [se] pretendía con la Reforma Agraria de 1953: establecer el capitalismo en el campo (Regalsky, 2005a: 134).

Con respecto a la Ley de Reforma Educativa, algunos especialistas en EIB han tratado de mostrar que el contexto en el que ha surgido la Reforma Educativa (RE) es un contexto que responde al modelo neoliberal pero que la misma escapa de estos principios (Machaca, 2005: 38-39; N. Nucinkis, 2006). Machaca piensa que el modelo neoliberal no se aplica al caso de la RE porque la educación siguió estando en manos del Estado. Efectivamente, no hubo un proceso masivo de privatización del sector educativo, antes bien, el Programa de Reforma Educativa recibió ingentes cantidades de “ayuda” externa, al punto que el 49% del financiamiento de la RE provino de créditos (Nucinkis, 2006).¹²

Sin embargo, hay que notar que la RE, a través del ETARE, fue diseñada por fuera del Ministerio de Educación (Contreras y Talavera, 2005; López, 2005; Nucinkis, 2006; Albó y Anaya, 2003). Se la diseñó en el Ministerio de Planeamiento y Coordinación. Fue diseñada en



diálogo con los organismos de “cooperación” internacional –fundamentalmente BM y BID– y sus propios promotores reconocen que inicialmente estos organismos no querían financiar la parte curricular sino sólo la reforma “administrativa” del sistema (Albó y Anaya, 2003). Entonces, la Reforma surge como parte del paquete neoliberal que busca reordenar el Estado luego de la crisis financiera, la hiperinflación del 82-85 y el desangramiento económico que producía la deuda externa. Para ello había que elaborar una propuesta económica “de choque” (el D.S. 21060) y neutralizar a los movimientos sindicales y, en el caso que aquí compete, desmovilizar a las organizaciones del magisterio.

La Reforma, entonces, asume un rostro étnico multiculturalista domesticado bajo los membretes de interculturalidad y participación social en educación (Patzí, 2000). Los elementos intervinientes en este diseño serían los siguientes: por un lado, se destruyen los mecanismos de presión de las organizaciones del magisterio y se restringe el poder jurisdiccional de las comunidades originarias; por otro, se entroniza al maestro como el actor central de la interculturalidad y de la gestión educativa¹³ (empoderamiento de la representación estatal en las comunidades indígenas); al mismo tiempo, se favorece la constitución de un nuevo sector “protagonista” (los pueblos indígenas y sus mecanismos de participación) y se transforma el discurso educativo revolucionario de clase por un discurso interculturalista, en realidad multiculturalista, basado en criterios de etnicidad. Esta estrategia la resume Regalsky del siguiente modo:

Contradictoriamente a las manifestaciones de extraordinaria confianza en la capacidad individual de cada maestro en el aula que se reflejan en el diseño reformista, ocurre que la misma ley de Reforma Educativa ha establecido los mecanismos de reordenamiento administrativo del aparato estatal de educación que han permitido dismantelar la influencia que el magisterio como grupo social tenía sobre el mismo.

En un período de cuatro años se ha logrado neutralizar los mecanismos de poder político que tenía el magiste-

rio, como tal, sobre el aparato jerárquico del Estado que domina el sector educativo. [...]

La exclusión política de los maestros sobre las decisiones de manejo del aparato educativo se ha complementado con una completa neutralización del papel que podrían haber jugado, al menos en teoría, las juntas escolares que debían representar, en principio, a las organizaciones territoriales donde están asentadas las escuelas (Regalsky, 2005b: 152-153).

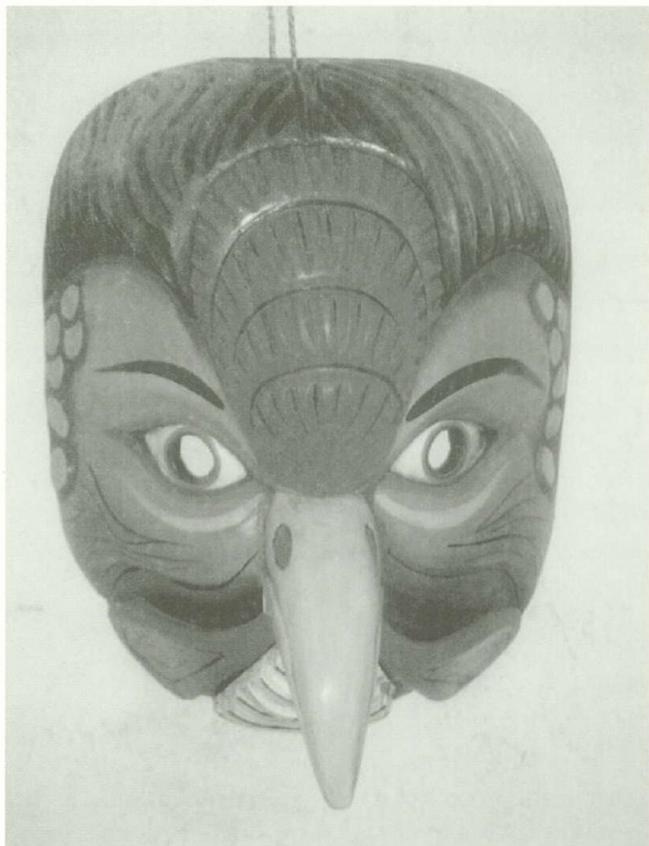
Lo que tenemos, entonces, es un paquete que busca darle un rostro humano al modelo mediante la incorporación de políticas multiculturales en “favor” de los secularmente excluidos, un paquete de reformas con rostro étnico. ¿Cómo se relacionan estas políticas de la diferencia con el ámbito educativo que es el privilegiado –que no único– para la implementación de políticas lingüísticas y epistémicas? Es lo que intentaré mostrar a continuación.

La articulación de lo global y lo nacional: políticas educativas globales y Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En las últimas décadas, las políticas educativas, diseñadas a nivel global por diversos organismos internacionales entre los que priman organismos de “cooperación” como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han cobrado suma importancia en la aplicación de programas educativos nacionales. Éste es el caso boliviano que, al igual que otros países, ha estado marcado por la adaptación, cuando menos, o la simple aplicación, cuando más, de las políticas diseñadas desde fuera de su propio horizonte económico y cultural.

Las políticas educativas de los estados modernos tienen por objetivo diseñar las estrategias que permitan reproducir el aparato productivo que las sociedades requieren (Mejía, 1994). En tal sentido, ellas están encaminadas a repro-





ducir las bases productivas del sistema-mundo capitalista colonial del que forman parte la mayoría de sociedades del mundo moderno.

Como dice Miranda (2005), las políticas educativas de los estados modernos se diseñan en el presente, pero buscan servir al futuro; es decir, buscan que los sistemas educativos respondan a las necesidades del sistema económico imperante pero con proyección futura. Por ello, es importante preguntarse qué es lo que espera el aparato capitalista colonial global contemporáneo de la educación, qué tipo de escuela y ciudadano "educado" se espera en respuesta a lo que necesita el sistema económico futuro.¹⁴ Estas preguntas son claves para poder entender el rol que juegan los organismos internacionales en el diseño de políticas globales en educación. Y es que la búsqueda de que se reproduzca el sistema socioeconómico de un determinado grupo

humano no se da en el aire o de manera abstracta: son los sectores de poder quienes buscan que la educación asuma ese rol de reproductora de los sistemas de dominación social.

En las dos últimas décadas, organismos de intervención como el Banco Mundial han ido ejerciendo cada vez más una injerencia mayor sobre las políticas educativas. Bajo el argumento de ser una de las principales fuentes de apoyo financiero a la educación, su presencia en el diseño de tales políticas se ha vuelto incuestionable. El Banco Mundial plantea que hay que apoyar el desarrollo sostenible de los pueblos mediante el crecimiento económico. Por ello, ésta y otras agencias internacionales y locales, han invertido mucho dinero en desarrollo rural con el fin de "erradicar la pobreza".

A la pobreza se le pone fin, según el BM, mediante cuatro mecanismos: 1. aliento eficaz de la inversión privada; 2. expansión de los mercados internacionales; 3. multiplicación de los activos de los pobres y corrección de su distribución por género; y, 4. llevar la infraestructura y los conocimientos a las zonas pobres (Regalsky, 2004b: 25).

Con respecto a esto hay que decir que: 1) el desarrollo rural ha mostrado que la acumulación de los excedentes producidos en unas pocas manos y el fomento de sectores "dinámicos y emprendedores" en su interior lo que ha logrado es el empobrecimiento generalizado, la inseguridad, la reducción de ingresos, la inseguridad alimentaria, la anomía y el suicidio; 2) el concepto de pobreza del BM es etnocéntrico porque lo define en términos de bienes y servicios propios del modelo civilizatorio, colonial y económico capitalista global: viviendas en condiciones no apropiadas, carencia de servicios de agua y saneamiento, utilización de combustibles no adecuados, bajos niveles de educación (escolar) y atención de salud inadecuada según los criterios de la medicina facultativa occidental (Regalsky, 2004b);¹⁵ 3) llevar conocimientos a las zonas pobres no sólo muestra la concepción bancaria de lo educativo denunciada hace décadas por las



La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder.

líneas maestras de la pedagogía liberadora (Freire, 1970; 1973), sino que evidencia la contemporánea vigencia de la colonialidad del saber.

La concepción de pobreza y desarrollo del BM está rodeada de una serie de mitos que hemos adoptado como creencias de fe. Uno de ellos es la aceptación del postulado según el cual para dejar de ser pobres hay que insertarse en los circuitos del mercado capitalista, es decir, dejar de producir en función de la seguridad alimentaria y producir para vender cada vez más (véase CENDA, 2005a).

En este contexto, el nuevo estudio del BM, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, encargado a Hall y Patrinos (2005), afirma que en la última década ha habido avances en cuanto a la participación política de los pueblos indígenas en los estados nacionales, pero no así en cuanto a “desarrollo material y humano”. En este estudio, al igual que lo presentado antes, el nivel de pobreza y desarrollo se mide según el nivel de ingresos de los pueblos indígenas o, dicho de otro modo, según el nivel de inserción de éstos en el sistema capitalista. La pobreza se define en relación al ingreso monetario y en relación al acceso a beneficios materiales que se pueda obtener del mercado (Hall y Patrinos, 2005: 1).

Lo que hay detrás de la política del BM es la búsqueda de incorporación de los que históricamente han sido “excluidos” al sistema capitalista; en este sentido, se busca superar la discriminación (es decir, la exclusión) como mecanismo de incorporación al sistema. Se trata de la gestión tolerada de la exclusión a la que se refiere Sousa Santos (2003): terminar con la exclusión para que los excluidos queden incorporados

en el sistema de desigualdad. Y la herramienta fundamental de este programa es la educación: la educación es la que permite que los pueblos indígenas y originarios puedan entrar al sistema, que se vuelvan parte del aparato productivo capitalista, que entren al sistema de producción basado en la remuneración, el salario y la venta de fuerza de trabajo. Ésta es la concepción de desarrollo del BM (Hall y Patrinos, 2005: 3), ajustada a los nuevos requerimientos de producción flexible y global del capital (Torres, 1994).

El estudio de Psacharopoulos y Patrinos (1994), con respecto a Bolivia, no podía ser más claro: hay un 72% de disparidades entre varones productivos indígenas y no indígenas en las características productivas; es decir, *the earnings differential between indigenous and non-indigenous working males would narrow by 72 percent if each group were endowed with the same income-generating characteristics* (Psacharopoulos y Patrinos, 1994: xx). (el diferencial de las ganancias entre los varones activos indígenas y no indígenas se estrecharía en 72 por ciento si cada grupo fuera dotado de las mismas características generadoras de ingresos).

En este sentido, una proporción considerable del diferencial de las ganancias disminuiría si se aumentara la escolarización de trabajadores indígenas. El otro 28% de diferencias podría responder a factores de discriminación por ser indígenas.

Aquí es donde entra la importancia de lo educativo, tanto para lograr la inserción en el mercado como para efectivizar una propuesta con la participación de la propia población indígena. Según los investigadores del BM, igualando las características de capital humano, mucho del diferencial de las ganancias entre los trabajadores indígenas y no indígenas desaparecería.¹⁶ Sin embargo, retóricamente se preguntan cómo mejorar las capacidades productivas de la población indígena. Una obvia solución es elevar el nivel educativo. Dado que es evidente la fuerte influencia de la educación como mecanismo



para aminorar la pobreza y aumentar los ingresos, sobre todo en las áreas indígenas, es necesario priorizar el mejoramiento al acceso a la educación en pro de significantes y beneficiosas ganancias socio-económicas a largo plazo. En este contexto, es necesario impulsar la educación bilingüe como *One of several frequently noted methods of improving access to education among the indigenous population* (Psacharopoulos y H. Patrinos, 1994: xxi) (Uno de varios métodos frecuentemente destacados para mejorar el acceso a la educación entre la población indígena).

Pero no sólo lo dicho: el estudio recomienda la participación de la población indígena, ya que ésta puede ayudar a mejorar el diseño y la aplicación de proyectos de desarrollo. Se trata, además, de una participación que no tiene como meta la asimilación, la integración o la supresión de la cultura indígena: *In the case of education, the lack of meaningful participation by indigenous people could result in severe loss of native culture and language* (Psacharopoulos y Patrinos, 1994: xxi) (En el caso de la educación, la falta de una participación significativa de las personas indígenas podría resultar una pérdida severa de la cultura nativa y del idioma).

Esta concepción también se encuentra presente en los diseños específicos de política educativa a nivel nacional, como hemos visto. En definitiva, se trata de un asunto de inversión y rentabilidad.¹⁷

El otro mecanismo de acumulación transnacional del capitalismo colonial contemporáneo, llamado *globalización*, es la apropiación y control de los recursos naturales del planeta (Regalsky, 2004b). Para ello, el capital transnacional viene diseñando, desde hace ya varios años, una serie de estrategias e instituciones que permitan acuerdos multi o bilaterales de legalización de la política de extracción y usurpación de los recursos estratégicos del planeta (Borges y Stedile, 2002; Lander, 1999; Barlow, 2001; Fundación Solón, 2005).¹⁸

Bolivia, en este sentido, resulta un espacio tremendamente atractivo para el capital transnacional. Su riqueza en recursos forestales, hidro-



biológicos, mineros, hidrocarburíferos y de biodiversidad está en el centro de atención de empresas y naciones varias (CEDIB, 2005a; 2005b; 2005c; Martínez y Villegas, 2005; Orellana, 2005). De igual forma, la búsqueda de control y propiedad sobre grandes extensiones de tierras en el oriente y la amazonía del país por parte del agroempresariado cruceño articulado al mercado corporativo transnacional es una constante en el diseño de políticas territoriales estatales y departamentales (Garcés, 2006).

A la usurpación de recursos y de fuerza de trabajo se une la apropiación del conocimiento de las comunidades originarias e indígenas en el contexto de las mismas estrategias de acuerdos citados líneas arriba y mediante fórmulas de legalización de la piratería como derechos de propiedad intelectual (Garcés, 2005; Lander, 2002).

Frente a estas estrategias de usurpación de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales, las comunidades, pueblos y organizaciones indígenas y originarias responden también con diversas estrategias de lucha o resistencia, algunas de nivel local, otras de nivel regional o nacional. De las últimas dan cuenta movilizaciones como la Guerra del Agua en Cochabamba, en el año 2000, y la Guerra del Gas, en octubre del 2003.¹⁹

En cualquiera de estos casos lo que se encuentra al centro es una estrategia de control territorial que implica el poder jurisdiccional sobre los recursos y sobre las instituciones pre-



sententes en los espacios vitales de las comunidades indígenas y originarias. De ahí que los pueblos y organizaciones indígenas hayan acumulado una importante experiencia educativa en consonancia con su búsqueda de control territorial. Ahí se encuentran la experiencia de Arakuarenda para el caso guaraní (Puente, 2005) y del Consejo Comunal de Raqaypampa (Regalsky, 2003; CENDA, 2005b) para mostrar que la problemática educativa va mucho más allá de la aplicación técnica de recetas psicoeducativas y didácticas. Se trata de experiencias que pusieron sobre la mesa de discusión el principio de autoridad educativa y en las que se evidenció el ejercicio de control, por parte de las organizaciones locales, sobre la escuela como instancia estatal presente en las comunidades. Estas experiencias sirvieron incluso como base para la elaboración del componente de control social de la educación presente en la Reforma Educativa; para ello, eso sí, se les quitó su carácter político de control territorial para convertirlas en herramientas de gestión (Regalsky, 2003).

“La historia es maestra”, reza un viejo dicho. En estos tiempos en que pareciera que, en Bolivia, hubiéramos pasado de la “era” de la interculturalidad a la “era” de la descolonización no está de más pensar en el pasado reciente. Tal vez ahí podamos aprender del peligro de la instrumentalización estatal de los discursos generados e impulsados creativamente por los movimientos sociales. Claro que los nombres son importantes, pero si se trata de una política educativa que transforme los mecanismos históricos y estructurales de dominación cruzados por una matriz capitalista y colonial, lo importante no es que se llame *intercultural* o *descolonizadora*; lo importante es que siga siendo parte de una agenda marcada por los que pusieron la sangre, la vida y los sueños en este proceso constituyente apropiado por los *taraqchis* de siempre.

Colcapirhua, 7 de abril de 2008

- 1 Desde enero de 2006, cuando Evo Morales asumió la Presidencia de Bolivia, el discurso educativo y, en general, el discurso estatal se ha transformado. Luego de una década y más de debate sobre la interculturalidad, asistimos en los últimos dos años a la centralidad discursiva de la descolonización. En un momento en que muy pocos preveían (preveíamos) que muchas cosas iban a cambiar en Bolivia y, además, tan aceleradamente, en el contexto de la elaboración de mi tesis doctoral, comencé a pensar críticamente las articulaciones e implicaciones sociales y políticas de la EIB boliviana, ampliamente elogiada en la región. Hoy, las reflexiones que vienen a continuación podrán parecer fuera de tiempo dado el movimiento de fuerzas y contrafuerzas sociales que mantienen un alto nivel de tensión política en el país, como parte de un proceso constituyente en curso que sigue sin definirse. Creo, sin embargo, que sigue siendo útil la reflexión sobre el pasado reciente, aquél que paradójicamente posicionó la Reforma Educativa boliviana y la EIB como una suerte de paradigma de gestión estatal intercultural y que simultáneamente operativizó una serie de medidas que permitieron la consolidación del modelo neoliberal inaugurado en 1985 con el Decreto Supremo 21060. Espero que se entienda estas letras con este trasfondo contextual.
- 2 Como se ve, el concepto de *políticas de la diferencia* se acerca aquí al de Negri y Hardt (2001: 162-172), quienes lo entienden, en sentido amplio, como la celebración, por parte del Imperio, de la diversidad cultural y de lo híbrido en contra de lo binario, esencialista y dialéctico. Para estos autores las políticas de la diferencia son celebradas por la máquina imperial en cuanto éstas son útiles y funcionales al capital corporativo y al mercado mundial. Para otra perspectiva que opone *diferencia* a *diversidad* cultural, véase Homi Bhabha (2002: 51-59).



- 3 Véase Nucinkis (2006: 35) quien también enlista este corpus normativo a favor de los pueblos indígenas. Para un mirada desde la perspectiva de Latinoamérica, véase Assies (1999).
- 4 Para una excelente crítica al multiculturalismo como enfoque teórico-político que busca insertar la diversidad en el sistema de dominación global, véase Díaz-Polanco (2006).
- 5 La síntesis que sigue, en referencia a los antecedentes que configuran el contexto en el que surgen las políticas multiculturales del Estado Boliviano, la he tomado de Garcés y Guzmán (2006).
- 6 Para el estudio de un caso específico en cuanto a las relaciones de intercambio de los productos campesinos en los últimos 15 años, véase Ledezma (2003).
- 7 En términos formales, el D.S. 21060 buscaba la estabilización monetaria y la derrota de la hiperinflación. En la práctica fue la imposición de una medida “supraconstitucional” que transformó el aparato económico estatal bajo el modelo llamado “neoliberal”; ello implicó: 1. reducción del déficit fiscal con congelamiento de salarios, aumento del precio de la gasolina y reducción de gastos del Estado; 2. cambio real y flexible de la moneda; 3. libre contratación, “racionalización” de la burocracia y despido masivo de trabajadores (política mal llamada *relocalización*); 4. liberalización total del mercado mediante libre oferta y demanda y arancel único de importaciones; y, 5. fomento a las exportaciones y reforma tributaria.
- 8 Cónsultese el clásico estudio de René Zavaleta (1974) en los casos bolivianos de la Revolución de 1952 y la Asamblea Popular de 1971. La fuente marxista del concepto, sin embargo, es de Lenin (1960).
- 9 Es el nexo de complicidad, que Zizek establece muy bien, entre multiculturalismo y capitalismo global: “la problemática del multiculturalismo que se impone hoy –la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos– es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo (se podría decir que todos tácitamente aceptan que *el capitalismo está aquí para quedarse*), la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial” (Zizek, 1993: 175-176). Véase también, sobre este punto, Muyulema (2001: 356 y ss.).
- 10 No está de más recordar que términos como *participación* unas décadas atrás resultaban subversivos y hoy son, no sólo ampliamente aceptados por el discurso democrático (neo)liberal, sino promovidos por él; véase, sobre este punto, Rahnema (1992).
- 11 Dice Regalsky (2005a: 113): “Los sindicatos campesinos de base, las centrales provinciales e incluso sus federaciones tienen un contenido político radicalmente diferente al que supone el sindicalismo industrial, diferencia dada por un poder jurisdiccional-territorial, ejercido de hecho, al nivel de su estructura comunal”.
- 12 Según Nucinkis (2006), hasta el 2001 la ejecución presupuestaria del Programa de Reforma Educativa ascendía a 210 millones de dólares americanos; véase también Regalsky (2005b: 153-154).
- 13 Véase Reforma Educativa (1995: 23-25) donde se presentan los rasgos esenciales del nuevo papel del maestro: mediador, iniciador, modelador, organizador, observador, comunicador y comunicador intercultural.
- 14 Miranda (2005: 31-41) cita los principales hitos de las políticas educativas internacionales. Éstos serían: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1962); la Conferencia Internacional sobre Crisis de la Educación (Virginia, 1967); la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (París, 1973); y, la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990).
- 15 Estos criterios “evaluativos” de la pobreza también se encuentran en Psacharopoulos y Patrinos (1994).
- 16 Nótese el uso de medidores cuantitativos para valorar tanto diferenciales de ganancias como discriminación racial; así mismo, la consideración de los “datos” que permite elaborar una supuesta estrategia de “igualdad” económica (mediante la inserción en el mercado) y “superación de la discriminación” (mediante la participación de la población indígena en los programas de desarrollo).



- 17 Esto queda claramente demostrado en los dos estudios del Banco Mundial citados (Hall y Patrinos, 2005; Psacharopoulos y Patrinos, 1994). Sin embargo, el estudio de Fernando Rubio, para el caso guatemalteco, es de total claridad: "producir un graduado de un grado determinado resulta más barato con EBI que sin EBI. Con cada grado que transcurre, se incrementa el nivel de ahorro debido a la EBI" (Rubio, 2006: 238).
- 18 Un desarrollo de esta temática se puede encontrar en Garcés (2005).
- 19 Como caso típico de estrategia productiva local que resiste los embates del diseño neoliberal de la producción, el mercado y el desarrollo, véase el estudio sobre el sistema productivo de la comunidad Raqaypampa (CENDA, 2005a).

Referencias

- ALBÓ, Xavier
1999 *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.
- ALBÓ, Xavier y Amalia Anaya
2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA.
- ASSIES, Willem
1999 "Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina", en *El reto de la diversidad*, editado por Willem Assies, Gemma van der Haar y André Hoekema. México: El Colegio de Michoacán, pp. 21-55.
- BARLOW, Maude
2001 "Se nos viene el ALCA", en *Cuarto intermedio*, N° 60, pp. 4-50.
- BHABHA, Homi
2002 *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BORGES, Altamiro y Joao Pedro Stedile
2002 "Impactos del ALCA en la agricultura", en *ALAI: América Latina en Movimiento*. Quito, http://tecnica.alainet.org/active/show_text.php3?key=2455, consulta del 14-06-05.
- DE LA TORRE, Luis (comp.).
1998 *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala, GTZ.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2000 "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura", en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, editado por Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Pensar, pp. 93-107.
- CEDIB (Centro de Documentación e Información de Bolivia)
2005a *Datos de la gestión de los recursos naturales renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
2005b *Datos de la gestión de los recursos naturales no renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
2005c *Datos de la gestión de la tierra y el territorio en Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
- CENDA
2005a *Raqaypampa: una experiencia de control territorial. Crisis agrícola y soberanía alimentaria*. Cochabamba: CENDA.
2005b *Los consejos comunales de educación y su propuesta educativa. Memoria del I° Encuentro Comunidad Campesina - Universidad*. Cochabamba: CENDA.
- CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)
1997 *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: CONAIE.
- CONTRERAS, Manuel y María Luisa Talavera
2005 *Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB.
- DÍAZ-POLANCO, Héctor
1991 *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI (4ª ed., 2003).
2006 *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- DUNKERLEY, James
1987 *Rebelión en las venas. La lucha política en Bolivia 1952-1982*. La Paz: Plural (2ª ed., 2003).



- MACHACA, Guido
2005 *Seis años de EIB en Piusilla: una aproximación cuantitativa y cualitativa*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural.
- MARTÍNEZ, José y Ely Zulma Villegas
2005 "Organizaciones indígenas y transnacionales en Bolivia: las certezas de un futuro predefinido", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 189-218.
- MATO, Daniel
2001 "Des-fetichizar la 'globalización': basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los autores", en *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*, compilado por Daniel Mato. Caracas: CLACSO, pp. 147-177.
- MEJÍA, Marco Raúl
1994 *Educación y escuela en el fin del siglo*. La Paz: TAREA, MEPB, CEBIAE (2ª ed. 1995).
- MIRANDA, Edwin
2005 "Políticas educativas internacionales y nacionales", en *Pretextos educativos. Revista boliviana de educación*, N° 1. Cochabamba: Kipus, pp. 25-46.
- MUYULEMA, Armando
2001 "De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje", en *Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*, editado por Ileana Rodríguez. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, pp. 327-363.
- NEGRI, Toni y Michael Hardt
2001 *Imperio*. Bogotá: Desde Abajo.
- NUCINKIS, Nicole
2006 "La EIB en Bolivia", en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, pp. 25-110.
- ORELLANA, René
2004 *Interlegalidad y campos jurídicos. Discurso y derecho en la configuración de órdenes semiautónomos en comunidades quechuas de Bolivia*. Cochabamba: Huella Editores.
- 2005 "Comentarios a los artículos de Fernando Prada y José Martínez", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 219-226.
- ORTIZ T., Pablo
2000 "Interculturalidad y tratamiento de conflictos socioambientales en la era neoliberal. Una introducción a experiencias en el bosque amazónico (Versión preliminar para discusión)", en *Diálogo intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, Quito, 25-29 de enero de 1999. Quito: Abya Yala, pp. 213-231.
- PATZI PACO, Felix
2000 *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas (2ª ed., 2006).
- PAZ, Sarela
2005a "Ideas preliminares para pensar la política de la diferencia", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 97-103.
- 2005b "Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto", en *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales (Experiencias de Bolivia y Argentina)*, coordinado por Carlos Vacaflores. Tarija: JAINA, pp. 61-74.
- 2006 "Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural bilingüe", en *Escuelas y procesos de cambio*, compilado por Alejandra Ramírez. Cochabamba: CESU, pp. 125-150.
- POSTERO, Nancy
2005 "Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 53-96.
- PSACHAROPOULOS, George y Harry Patrinos (eds.)
1994 *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington: The World Bank.
- PUENTE, Rafael
2005 "Arakuarenda: una innovación educativa gestada en el vientre del pueblo guaraní", en



- Pre-textos educativos. Revista boliviana de educación.* Cochabamba: Kipus, pp.107-116
- RAHNEMA, Majid
1992 "Participación", en *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, editado por Wolfgang Sachs. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997), pp. 194-215.
- RAITER, Alejandro (comp.)
2001 *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- REFORMA EDUCATIVA
1995 *Organización pedagógica*. La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.
- REGALSKY, Pablo
2003 *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CENDA, CEIDIS, Plural.
2004a "Educación intercultural: ¿Derecho a reescribir la historia?", en *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, N° 2. Cochabamba: PROEIB Andes, GTZ, pp. 43-49.
2004b *Pobreza, capital y desarrollo y estrategias campesinas andinas*. Cochabamba: CENDA.
2005a "Territorio e interculturalidad: la participación campesina indígena y la reconfiguración del espacio andino rural", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 107-141.
2005b "Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas", en *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 143-164.
- RIVERA, Silvia
1984 *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwiwiri, Yachaywasi (4ª ed. en castellano, 2003).
- RODRIGO, Miquel
1999 *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RUBIO, Fernando
2006 "La educación bilingüe en Guatemala", en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, pp. 185-252.
- SANTOS, Boaventura de Sousa
2003 *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
- TAPIA, Luis
2002 *La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*. La Paz: CIDES-UMSA, Muela del Diablo.
- TAYLOR, Charles
1992 *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: FCE.
- TORRES, Jurjo
1994 *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid: Morata (reimpr., 1996).
- WALSH, Catherine
2001 *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI.
2002a "La problemática de la interculturalidad y el campo educativo", Ponencia presentada en el Congreso de la OEI *Multiculturalismo, identidad y educación*, 16 de abril de 2002.
2002b "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 143-164.
2007 "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en *Educación superior, interculturalidad y descolonización*, compilado por José Luis Saavedra. La Paz: PIEB, CEUB, pp. 175-213.
- WALZER, Michael
1997 *Tratado sobre la tolerancia*. Paidós: Barcelona (1ª ed., 1998).
- ZAVALETA, René
1974 *El poder dual*. Cochabamba: Los amigos del libro (3ª ed., 1987).
- ZIZEK, Slavoj
1993 "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Fredric Jameson y Slavoj Zizek. Buenos Aires: Paidós (1998), pp. 137-188.

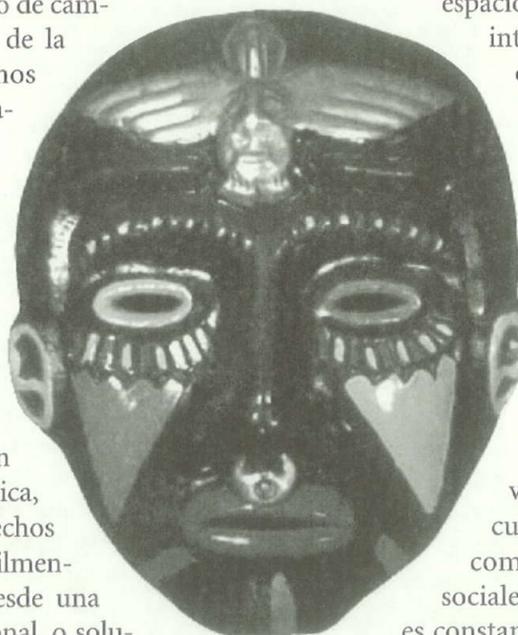


La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global

Currículo intercultural y aprendizaje multicultural

Teresa Valiente-Catter*

Vivimos en un mundo de cambios precipitados. A través de la interconexión global nos sumergimos en las potencialidades de la diversidad cultural en la resolución de problemas de la vida cotidiana, del conocimiento, la técnica y la investigación. La identidad cultural es tema de discusión en foros y congresos nacionales e internacionales, y problemas tales como exclusión social, supervivencia ecológica, protección del clima, derechos ciudadanos pueden ser difícilmente entendidos solamente desde una perspectiva nacional o regional, o solucionados con respuestas únicas. Los sistemas educativos redefinen sus propuestas. El aprendizaje con enfoque global, es decir, el manejo de conocimientos adquiridos en relación con una práctica de valores y orientado a estructuras interrelacionadas a fin de poder actuar apropiadamente se impone en sociedades multiculturales modernas. El planteamiento por el currículo es inevitable. Dentro de este contexto general, el



espacio original de la educación intercultural bilingüe – el aula de educación básica – ha desbordado sus límites.

En Latinoamérica, desde hace aproximadamente 25 años, se vienen desarrollando procesos de reforma educativa en diversos países. La perspectiva intercultural es lineamiento en las políticas nacionales, del sector, por tanto contenido transversal en las estructuras curriculares. El desarrollo de competencias cognitivas y sociales con enfoque intercultural es constante en reflexiones y búsqueda de respuestas reflejadas en diversas contribuciones en los congresos latinoamericanos de EIB desde 1995. Originalmente propuesta metodológica con un enfoque en la enseñanza *de* y *en* dos lenguas, la EIB se encuentra actualmente ante el desafío de su propio proceso.

¿EIB o EBI? Con frecuencia indistintamente utilizados por diversos especialistas y autores,

* La autora es antropóloga, docente asociada en el Instituto Latinoamérica de la Universidad Libre de Berlín y asesora en diversos proyectos de educación intercultural.



los términos EIB y EBI expresan diferentes matices de un proceso emancipatorio de la educación bilingüe enfocado principalmente en el uso instrumental de la lengua indígena en el proceso educativo, desde mediados de los años '30 del siglo XX, como medida pedagógica compensatoria a fin de nivelar los déficits en el rendimiento de los alumnos e introducirlos en la castellanización. Con la profundización de las estructuras de poder, las relaciones de exclusión y marginación el concepto de interculturalidad a finales de los años '70 marca la diferencia con el fomento de un modelo de enseñanza de lenguas bajo el principio del mantenimiento de la lengua originaria y del castellano o portugués como instrumentos y objetos de enseñanza a lo largo de la primaria. Desde este enfoque, la interculturalidad en la EBI es vinculada primeramente con la idea de una educación *para* indígenas y está acompañada por la reivindicación lingüístico-cultural, demanda de los movimientos sociales y las organizaciones indígenas. El debate en torno a principios de los Derechos Humanos en sociedades multiculturales y la profundización en la cosmovisión indígena recaen en el reconocimiento de la interculturalidad como necesidad imperativa en una sociedad multicultural moderna. Desde esta perspectiva, la EBI se recrea así misma en educación intercultural bilingüe, EIB. Un resultado de esta transformación es la importancia del fortalecimiento de liderazgos indígenas en funciones políticas y administrativas, el fomento de la formación y capacitación de profesores bilingües, así como la promoción en la agenda pública y política de propuestas de desarrollo académico, económico y político.

La EIB, actualmente impelida a su contextualización en las demandas globales, se encuentra ante el despegue del ámbito meramente áulico hacia el debate en la investigación social, la discusión política y las esferas públicas en relación con conceptos de tolerancia a la diferencia, inclusión social, diálogo entre culturas, partici-

pación plural, ciudadanía intercultural, derechos culturales, equidad de género, conservación del medio ambiente, etc. (Valiente-Catter, Teresa y Fidel Tubino, 2003: 81-112).

En términos nacionales del sector educativo existen mejoras en los indicadores de cobertura, del aumento de maestros bilingües, de la cantidad de escuelas, la retención y promoción escolar general, principalmente de las niñas indígenas (Nicole Nucinkis, 2006; Fernando Garcés V., 2006:111-183; Rockwell, Elsie et alii, 1989). Este importante avance discrepa, sin embargo, con la calidad de educación que se imparte, sin percibirse en el aula de la educación básica de EIB resultados de desarrollo de competencias básicas –lecto-escritura y cálculo– y, de otro lado, poco sabemos sobre el desarrollo concomitante de valores y competencias sociales. Los indicadores de retroceso en las tasas de promoción y deserción, principalmente de las niñas (Nicole Nucinkis, 2006) en regiones coincidentes con el bilingüismo castellano – lengua originaria, con probabilidad son aún más altas si se afinara el componente de género y agregara la cantidad de los analfabetos por desuso de la competencia lectora, quienes quedan empero sin el merecimiento de ser sujetos de atención debido a su invisibilidad en las estadísticas. Del mismo modo son insatisfactorios los rendimientos de las escuelas EIB en materias básicas – lenguaje y matemáticas – aunque relativamente mejores en comparación con las escuelas de control¹ (Nucinkis, Nicole, 2006: 75). ¿Se trata de un problema metodológico?, ¿de voluntad política?, ¿de gestión?, ¿de cambio de prioridades de parte de la población indígena como lo sugiere María Quintero para el caso de Ecuador? (Fernando Garcés, 2006: 149).

La preocupación de diversos maestros al preguntarse en el Perú, ¿cómo aterrizar la EIB en el aula desde una perspectiva intercultural? (Tubino, 2005:3) y la reflexión, es necesario indicar que estos esfuerzos (de la EIB) aún no se tra-



ducen en cambios sustanciales en el aula (Rubio, 2006:199), evidencian un problema. Los instrumentos curriculares se han quedado sin bajar a la práctica, a los detalles técnicos que requiere el trabajo del maestro en el aula; pareciera ser que el diseño curricular se quedó en la declaración del *deber ser* pero sin operacionalizarse en los requerimientos de enseñanza-aprendizaje de los educandos (Fernando Garcés, 2006:163). La vuelta a prácticas de enseñanza conocidas en el propio proceso de aprendizaje escolar está programada.

Problema político de fondo, la perspectiva intercultural nace y rebota en el sistema educativo. Recordemos que la educación escolar es parte importante en el ciclo vital de muchos hombres y mujeres en el mundo actual. Durante casi 10 meses del año niños y niñas, a partir de los 5 o 6 años de vida, –tal vez ya antes si consideramos la educación preescolar y el jardín de infancia– de diversos contextos socioculturales deben asistir a la escuela cinco o seis días de la semana, durante aproximadamente 5 horas diarias por cerca de 11 a 13 años. Es decir, este período es un espacio importante en el proceso de aprendizaje; es bien reconocida, por cierto, la influencia que también ejercen los grupos de edad, los medios de comunicación, la vida en el barrio, la comunidad, la familia, la calle, las iglesias, etc.

En el marco de este trabajo y en base a evaluaciones de EIB, se enfocan a continuación algunas reflexiones relacionadas con el currículo y formas de aprendizaje donde se observa sí un empeño a la innovación pedagógica y búsqueda de alternativas que, si bien en convivencia todavía con formas de enseñanza centradas principalmente en la memorización de contenidos, pueden servir de base para una propuesta de práctica pedagógica orientada a un proceso de aprendizaje en base a la articulación de capacidades cognitivas y ético-sociales desarrolladas durante la socialización primaria y la apropiación de competencias relacionadas con las demandas de la ciencia, la tecnología y del trabajo en un mundo globalizado.

El currículo EIB desde una perspectiva intercultural

La vigencia metodológica de EIB es reconocida en diversas evaluaciones (Rockwell, Elsie, 1989; Nunciski, Nicole, 2006; Trapnell, Lucy, 2006). Una de las críticas que más resalta, sin embargo, es el aspecto prescriptivo del currículo, es decir, entenderlo como plan de clases que se debe seguir al pie de la letra. Es la herramienta con la cual recurren los profesores como una consecuencia de la insuficiente preparación en su formación inicial y continua en el uso de instrumentos y materiales dejando sin resolver la distancia entre los conceptos propuestos y los manejados en el aula por los docentes (Nucinkis, Nicole, 2006). En esta crítica se reconoce la diferencia entre el currículo como documento normativo orientador y el currículo como actividad en el aula, lo que realmente se hace en el aula, o también conocido como currículo oculto. En este diferencial el currículo es adecuado con opciones metodológicas que se mueven entre la práctica acostumbrada (privilegio de la memorización, la enseñanza frontal y reproducción de contenidos) y formas innovativas (orientación a la solución de problemas) de enseñanza y aprendizaje.

A partir de las experiencias revisadas diferenciamos, en contraste, dos extremos básicos en la forma de entender el currículo:

- a) prescripción de contenidos seleccionados y dispuestos en una estructura de secuencias: los contenidos deben ser reproducidos y la evaluación se orienta en la reproducción de los mismos. La pregunta por la contextualización de los contenidos es poco relevante. En un currículo prescriptivo hay ausencia de opciones; los objetivos y contenidos de enseñanza son su principio y culminación;
- b) proceso activo de reconstrucción del conocimiento orientado en la experiencia compartida entre profesor y alumnos, así como entre los mismos alumnos, incluyendo conocimientos e historias de vida, expectativas e intereses. Con esta flexibilidad del



currículo la adecuación a las condiciones locales es una base en la elaboración de opciones y alternativas.

Entre estas dos formas de entender el currículo, y bajo el principio de la idea de un sistema curricular integrado, la diversificación curricular –aplicada en diversos países por razones de necesidades específicas de articulación entre diferentes modalidades educativas (por ejemplo, la articulación de la secundaria clásica con necesidades de especialización para la preparación laboral)– se presenta como un concepto concertador en base al reconocimiento del valor agregado de la diversidad cultural y su adecuación al contexto local. Desde esta percepción la propiciación de la diversificación curricular enfocada desde “adentro” con participación comunitaria dentro de un amplio proceso de reflexión y práctica de innovaciones², pone en evidencia la obsolescencia del currículo único. Cualquiera sea la respuesta de cómo diversificar el currículo, desde una perspectiva intercultural, en ella están involucrados básicamente dos componentes relacionados entre sí: la contextualización de contenidos o qué se adecua y en qué lengua, y las formas de enseñanza o cómo se aprende.

Contextualización de contenidos o qué se adecua y en qué lengua

Un avance importante en la EIB es la producción de textos escolares en lenguas indígenas y en diferentes asignaturas³. En algunos países se ha producido literatura para niños en lengua indígena, textos de historia local, mitos y leyendas. De mayor dificultad ha sido la elaboración de textos a partir del 4to grado, donde conceptos más complejos son más difíciles de tratar por la falta de un metalenguaje y del manejo didáctico en las lenguas originarias; es el caso de las ciencias y matemáticas⁴. De igual manera en el campo de las artes comunicativas, creativas y literarias se cuenta con escasa literatura escrita

en lengua indígena. Cabe destacar que en algunos proyectos se han utilizado los instrumentos que ofrece la moderna técnica de la información en la producción de textos en lengua originaria, como apoyo en el desarrollo de las competencias comunicativas, un efecto colateral positivo de revaloración de la lengua originaria a través del aprovechamiento de los instrumentos que ofrece la informática para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dürr, Michael, 2004).

En la elaboración de material educativo, la búsqueda de solución al conflicto entre el saber tradicional y el conocimiento moderno es un criterio de selección de contenidos en la estrategia de contextualización. El principio de complejidad es una pauta general en la relación ‘contenido-lengua’. Los temas tratados en los primeros tres grados mayormente relacionados con el entorno natural y social de los niños y niñas son elaborados en lengua materna indígena. En EIB se parte de la idea general de que toda lengua es capaz de expresar prácticas y conocimientos; el



criterio de complejidad es, sin embargo, utilizado en la selección de contenidos correspondientes a los grados superiores utilizándose el recurso de préstamos en castellano, neologismos y/o parafraseo en lengua originaria para temas de las ciencias y matemáticas o, en su defecto, son elaborados en castellano.

Básicamente se identifican tres formas de contextualización: traducción de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano a la lengua originaria; selección de contenidos de la cultura indígena orientados en el currículo oficial; elaboración de un currículo propio.

Contextualización mediante la traducción de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano a la lengua originaria

Es la estrategia clásica de la enseñanza bilingüe sistemática. Los contenidos curriculares oficialmente desarrollados en castellano por especialistas del ministerio de educación son traducidos por el proyecto o programa con apoyo de maestros y maestras de la localidad y hablantes de la lengua originaria. Esta estrategia aplicada en Latinoamérica por el Instituto Lingüístico de Verano, ILV, y estrechamente vinculada con el modelo de transición en el uso instrumental de la lengua materna indígena hacia la castellanización, empieza en Sudamérica aproximadamente a comienzos de los años '40.

La enseñanza de las lenguas se basa en estudios de lingüística aplicada vinculando sistemáticamente competencias lingüísticas adquiridas en la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua. Esta focalización en las lenguas indígenas hacia la castellanización deja de lado el contexto cultural. El entorno social de los niños y niñas es reducido a estructuras ideales. Por ejemplo, se transmite un patrón de familia nuclear en regiones donde la familia extensa es la unidad básica social del desarrollo de aprendiza-

jes concretos –significativos–, incluidos experiencias, emociones, intereses y conocimientos.

Previas o paralelas a la enseñanza bilingüe sistemática existen experiencias de iniciativas individuales con sensibilización pedagógica. Maestros y maestras utilizan espontáneamente, también bajo el principio de la castellanización, la lengua materna de los escolares, muchas veces también la suya, a fin de facilitar la comprensión del significado de los contenidos elaborados en castellano. Mencionamos las experiencias en el Ecuador de las escuelas de Dolores Cacuango, en Cayambe en la provincia de Pichincha (1945-1963); las escuelas de las monjas de Laurita en Otavalo (desde 1947); en el Perú, la experiencia de Ojherani (1940-1951), en Puno, y en Bolivia la experiencia de Warisata (1925). Esta estrategia espontánea de traducción se usa en las escuelas de enseñanza monolingüe en castellano y también como alternativa en escuelas bilingües debido al desamparo que sienten los profesores por su insuficiente preparación en la formación inicial o capacitación docente en el manejo sistemático de la metodología bilingüe.

Una variante moderna de contextualización como traducción se observa en Nicaragua. En la elaboración de materiales para 5to y 6to grados de educación intercultural bilingüe, la contextualización es entendida como la selección de contenidos del currículo oficial, su elaboración en castellano y su interpretación en las lenguas miskita y sumu mayangna (Dionisio Mora Núñez y Perla Gutiérrez Colindres, 2005) como se venía realizando hasta el 4to grado durante la década de los '90. Transcribimos, a continuación, los pasos de este proceso de interpretación y adaptación de contenidos y significados:

“En el proceso de contextualización consideramos los siguientes pasos:

- a) elaboración en español del contenido seleccionado por consenso,
- b) interpretación del contenido elaborado en español, de parte de los indígenas,
- c) expresión escrita en la lengua indígena del contenido interpretado,



- d) validación del contenido interpretado utilizando la interpretación de los indígenas:
- en su lengua materna,
 - en español

Este proceso implicó reunirnos constantemente para ponernos de acuerdo en ciertas terminologías recurriendo a préstamos de español por no poder contextualizarlas en el idioma originario; por ejemplo, la mayor dificultad se presentó en la contextualización de términos científicos. Una vez que el programa estaba contextualizado reuníamos a los docentes que impartían 5to y 6to grado y validábamos el material elaborado en un taller de capacitación de tres o cuatro días donde los autores indígenas presentaban en su lengua materna los contenidos desarrollados aclarando dudas e inquietudes a los maestros participantes del taller. Posteriormente los maestros bilingües de las escuelas de la Mina Rosita y Bonanza se trasladaban a sus centros y desarrollaban con sus alumnos estos contenidos del nuevo programa tuvimos muchos momentos de discusión sobre los contenidos que deberían mantenerse en español y cuáles en lengua materna. La decisión era difícil pero al final acordamos dejar un porcentaje de 50% y 50%...los contenidos a contextualizarse en lengua materna fueron seleccionados por los indígenas partícipes en el proceso de elaboración de los materiales” (Barboza Toribio, Leyla, 2007).

El proceso de interpretación de los contenidos seleccionados conduce necesariamente a la práctica del parafraseo eludiendo los problemas de traducción literal, sobre todo de terminología y conceptos especializados a fin de evitar el uso proliferado de préstamos del castellano o la creación de neologismos, a falta de un lingüista sensible a la problemática cultural y pedagógica y de un consenso en la creación de neologismos como producto de construcción social más que de creación individual. La estrategia de contextualización por interpretación es política de la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN, en Nicaragua y fue aplicada en el marco del Pro-

El debate en torno a principios de los Derechos Humanos en sociedades multiculturales y la profundización en la cosmovisión indígena recaen en el reconocimiento de la interculturalidad como necesidad imperativa en una sociedad multicultural moderna.

yecto de Fortalecimiento del Servicio Educativo, FOSED-UE (2003-2006) del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, en educación básica (5to y 6to grado), educación de adultos y educación tecnológica del Instituto Nacional Tecnológico, INATEC.

Contextualización como selección de contenidos de la cultura indígena

Se pueden identificar por lo menos tres criterios generales que orientan esta estrategia de selección de contenidos: por contraste, por ratificación de los contenidos oficiales y de relación complementaria o comunicativa entre diversas perspectivas del conocimiento.

(1) El criterio por contraste

La dualidad *bien – mal* define la estrategia por contraste en la selección de contenidos, y en su elaboración se utiliza principalmente la lengua originaria. Con un sentimiento de pertenencia a “nosotros” como grupo se explican estructuras sociales asimétricas en relación con la cultura occidental o “los otros” – por ejemplo durante la época colonial y/o republicana – contrastando las diferencias en base al bien y el mal. Dos ejemplos ilustran esta estrategia:

- a) en Historia, la representación de las relaciones entre el grupo “nosotros” y el grupo “los otros”, se parte de una imagen en la que “nosotros” –los indios– son los buenos,



explotados y víctimas y “los otros” los malos, explotadores y victimarios. En esta imagen dual se enfoca también la pluriculturalidad de los pueblos indígenas⁵ en la cual el conflicto se presume inexistente o, por ejemplo, en una nueva interpretación de la historia local el carácter expansionista de los Incas es idealizado bajo un orden social civilizador cuyo modelo debería servir de orientación en la solución de los problemas sociales y económicos del presente y excluyente.

Esta imagen de relaciones sociales es una propuesta de que todos los seres humanos perte-



necen a un mundo – una idea difundida en la globalización – con diversas formas y estilos de vida, conocimientos, lenguas, experiencias y tradiciones⁶.

- b) En Matemáticas se contrasta pesos y medidas locales con el sistema internacional de medidas. La revaloración declarativa del sistema local entra en contradicción con la experiencia cotidiana del uso simultáneo de ambos sistemas de parte de comerciantes en el aprovechamiento de la diferencia en la precisión⁷ que en los textos están identificados con los mestizos, en la realidad cotidiana con frecuencia son también indígenas.

Desde un cuestionamiento al enfoque dual sociedad indígena tradicional versus sociedad occidental moderna, Ingrid Kummels (2003) analiza la vida cotidiana de los rarámuri, en la región Tarahumara, en México. Desde una perspectiva de la autonomía observa la independencia de los niños en decisiones familiares. Ellos deciden si quieren ir a un internado o vivir con un pariente. Los niños relatan sus experiencias diarias, sus gustos y disgustos, las responsabilidades domésticas, agrícolas y del pastoreo, muy diferentes a las exigidas por la escuela. Debido al contacto fluido de las comunidades con las zonas urbanas, la autora cuestiona la caracterización de los rarámuri en cultura tradicional. Debido al constante ir y venir a las zonas urbanas los niños (al igual que los adultos) están acostumbrados a estimar diversas experiencias, opciones y opiniones. El pastoreo es un espacio de aprendizaje, juego y deliberación de las experiencias urbanas adquiridas, es la escuela rarámuri controlada por los mismos niños. En contraste, la decisión de muchos padres de familia de retardar la asistencia de sus hijos e hijas o de retirarlos de “la otra escuela (que) poco prepara para la vida real” (idem) puede ser también entendida como un mecanismo de conservación y reproducción de los límites entre “nosotros” y los “otros” dentro de una representación dual de relaciones en oposición a las potencialidades que pueden significar las nuevas experiencias.

El modelo por contraste reproduce la misma estructura – bien/mal – pero a la inversa, sustituyendo la estructura de exclusión social representada en materiales educativos de uso general en la cual las poblaciones indígenas representan atraso, incompetencia, ignorancia, es decir, lo opuesto a la civilización y el conocimiento identificados con la cultura occidental (Boggio, Ana *et alii*, 1973; Valiente, Teresa y María Heise, 1986). Esta simplificación dicotómica fortalece la identidad de “nosotros” como grupo a través de una autoimagen social idealizada. “Los otros” son percibidos por lo opuesto. El reconocimiento declarativo de la diversidad



cultural y la idea de pertenecer a un mundo como espacio de todos es estimulante en la construcción de relaciones sociales inclusivas. La forma de abrir el patrón dicotómico hacia un modelo plural, de opciones, queda en suspenso.

(2) El criterio ratificador de los contenidos oficiales

La selección de contenidos indígenas reafirma los contenidos oficiales. Los temas derivan de la relación niño-entorno natural y social fortaleciendo en el aula las experiencias y conocimientos previos de los alumnos. A medida que aumenta la complejidad de significados específicos a la materia, los niños y niñas requieren de un acompañamiento didáctico específico. En matemáticas, por ejemplo, el posicionamiento de los guarismos y los primeros niveles del proceso de abstracción matemática – operaciones básicas – son apoyados con experiencias e instrumentos tradicionales⁸. Luego, a mayor complejidad de las operaciones, mayor es la dificultad de encontrar el concepto y la terminología correspondientes en la lengua indígena. El uso de neologismos y préstamos del castellano son de poca ayuda en la reproducción de contenidos del currículo oficial, sin relación con la matemática práctica cotidiana. Memorización y desarrollo de fórmulas abstractas se convierten en el modo de aprendizaje⁹.

En la interpretación de la historia se puede identificar igualmente la función ratificadora de una historia oficialmente planteada en el currículo, cuya perspectiva en los sistemas educativos usualmente impregnada de fechas, héroes y batallas se amplía con la introducción de héroes indígenas y batallas gloriosas, buscados en la historia local. El ingrediente indígena se convierte en un recurso de reconocimiento de la autoimagen colectiva y su revaloración dentro de una interpretación oficial. Este modelo refuerza la comprensión de la historia basada en el principio heroico¹⁰. Se trata de buscar héroes, ahora den-

tro del propio grupo. Con la idea básica del héroe se transmite el concepto de protagonismo. En este sentido la imagen colectiva de los grupos indígenas se revalora con la introducción de sus propios héroes.

En cualquier parte del mundo las versiones oficiales son construidas para legitimar los centros de poder y sus redes políticas de control. Su naturaleza está en el reduccionismo, la exclusión de todo aquello que es local y experiencia, pues todo ello constituye un obstáculo a la formación de los espacios de poder (Roca T., Luís, 1985). Si entendemos la historia también como un proceso de estímulo a la reflexión de experiencias sociales, más allá de los hechos concretos que pueden ser reducidos, sustituidos o suprimidos, a fin de comprender sus orígenes y alentar la capacidad de transformación, el principio del héroe es un primer paso hacia la inclusión de la experiencia social, elemento básico de entender el concepto de historia como un proceso de formación y transformación de relaciones de poder y jerarquías sociales.

(3) El criterio de relación complementaria o comunicativa entre diversas perspectivas del conocimiento

¿Cómo integramos diversas perspectivas del conocimiento?, ¿cómo relacionamos conocimientos concentrados en las particularidades de la vida práctica, del mundo cotidiano, por ejemplo de los arakmbut en la Amazonía o los quechuas de la región andina, con el principio universalista, cuantificador, formalizador y analítico de la ciencia moderna occidental? (Dietschy Scheiterle, Annette, 1989; Aikman, Sheila, 2003).

Son preguntas surgidas del reconocimiento de la importancia de la comunicación; por un lado, el conocimiento orientado en la solución de problemas de la vida cotidiana, y que permite el desarrollo de saberes prácticos y formas genuinas de abstracción; por otro lado, el conocimiento como un proceso de abstracción de las experiencias concretas en base al método científico:



observación, medición, comparación, interpretación, especulación, etc.

Bajo el criterio de la relación complementaria se sustituye la exclusión y desvaloración de los conocimientos prácticos por el principio pedagógico del estímulo al desarrollo de habilidades de innovación, de un aprendizaje abierto, indagador, hacia la reflexión sobre las experiencias vividas o el conocimiento adquirido en forma empírica. El aprendizaje por medio de la memorización de datos y conceptos es así reemplazado por un proceso de abstracción significativa. Desde una perspectiva intercultural, el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a la relación complementaria se abre a las formas específicas de experiencias del medio donde se desarrollan los niños y las niñas. De esta manera se entra en un proceso de superación de la división rígida entre el saber tradicional y el saber moderno hacia una mutua retroalimentación.

Ilustramos este tipo de contextualización, y a modo de comparación transcribimos a continuación como ejemplo dos capítulos del plan de enseñanza oficial contrapuesto con el material de ciencias naturales elaborado para el 3er grado adecuado a las experiencias cotidianas de los niños en el altiplano de Puno (Dietschy-

Scheiterle, Annette, 1989: 83).¹¹

Un avance en la relación complementaria entre el saber tradicional y el saber moderno es el reconocimiento de las ventajas y desventajas en ambos. Por ejemplo, en el contenido oficial sobre salud se fomenta el uso de la horchata casera¹² para curar la diarrea en los niños y niñas menores. Se valora la medicina casera, pero también se reconocen sus límites; por ejemplo, en el caso del cólera¹³ y/o enfermedades epidémicas se fomenta recurrir a la medicina moderna.¹⁴

El reconocimiento de las ventajas de las diferentes perspectivas del conocimiento es un nivel básico de desarrollo de descentralización epistemológica en la que los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas dejan de ser únicamente recursos de aprendizaje en la elaboración del currículo y materiales educativos para convertirse en insumos de reflexión bajo el rigor de la investigación. En la evaluación externa realizada al Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, en Puno, Perú (Rockwell, Elsie et alii, 1989), si bien se destacan comportamientos muy bajos de aprendizaje en las escuelas del proyecto en comparación con las escuelas de control, donde impera el principio de autoridad del profesor en el cumplimiento del objetivo de ense-

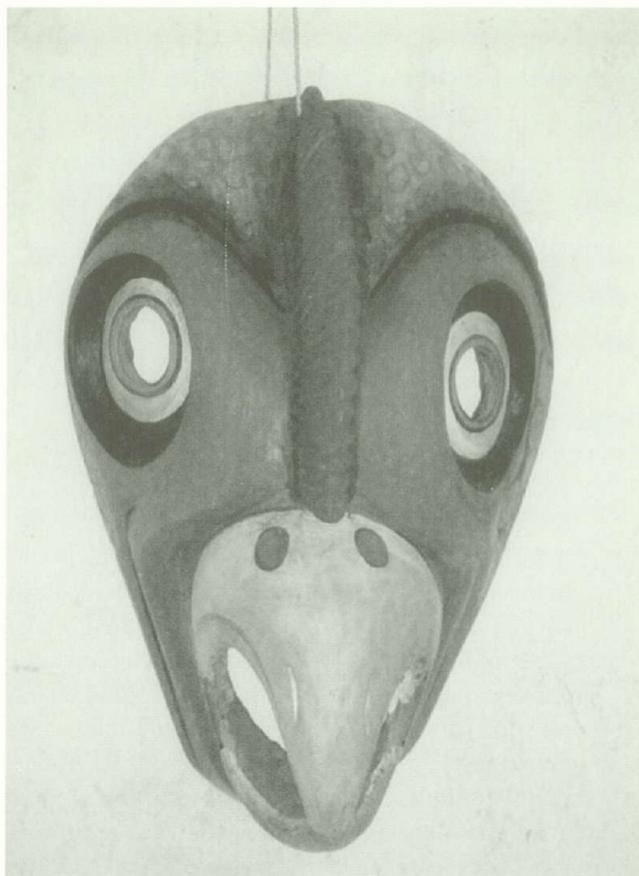
Contenido oficial en 1983	Propuesta del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Puno (1978-1988)
La energía del calor. Dilatación de los cuerpos (sólidos, líquidos y gaseosos). Construcción de un termómetro de alcohol, el termómetro para medir la fiebre (Notar que en el capítulo sobre temperatura se trataron fenómenos del calor y que ahora bajo el título de energía del calor se tratan fenómenos de temperatura)	El material del proyecto en el ejemplo del <i>Waru-Waru</i> se ha limitado hasta ahora a tratar el almacenamiento de calor, evitando así la confusión que fomenta el plan de enseñanza al poner al mismo nivel o confundir calor y temperatura. Respecto a la temperatura se puede hacer el experimento de rajar piedras por medio de la congelación – un antiguo procedimiento de la época incaica – y aclarar que algunos fenómenos de erosión se deben en parte a cambios bruscos de temperatura.
Procesos físicos y químicos. Fundir, solidificar, evaporar, condensar. El ciclo del agua	¿Qué pasa con las papas cuando se las expone a la helada? Desecamiento por rayos solares, chuño (forma tradicional del desecamiento por congelación), una técnica de conservación de alimentos. ¿Qué pasa con el agua cuando se la calienta? El ciclo del agua



ñanza que los alumnos deben reproducir. En las escuelas del proyecto, sin embargo, los resultados en ciencias son mejores; los profesores tenían un ejercicio menos formal de la autoridad y un estilo de docencia con mayor participación verbal de los alumnos, condición básica de aprendizaje para el desarrollo de la reflexión y su aplicación en la resolución de problemas concretos.

Contextualización mediante la elaboración de un currículo propio

Los procesos de descentralización, espacio de desarrollo de políticas regionales de desarrollo y la participación creciente de los liderazgos locales constituyen un substrato de debate y surgimiento de alternativas locales. La idea del currículo propio echa raíces y el proceso de la EIB se convierte en uno de los mejores suelos para concebirlo y probarlo. Existen diversas propuestas de elaboración de un currículo propio, con sus respectivos matices, resultantes de la crítica al currículo oficial nacional y único. El currículo oficial es punto de partida general, sin embargo, para el planteamiento del currículo propio; de esta manera se asegura su legitimidad sin anular al primero. La idea de 'planes y programas' o 'plan de clase' sigue siendo un hilo orientador. Lo importante es poder identificar en él los contenidos indígenas planteados y seleccionados participativamente – MED, maestros, padres de familia (Estudios de experiencias..., 2006; Valiente, Teresa y Wolfgang Küper, 1996; Rubio, Fernando E., 2006). Los temas indígenas son oficialmente establecidos¹⁵. Como alternativa a este modelo se plantea un currículo completamente nuevo tomando en cuenta el pensamiento y la cosmovisión indígenas. En esta propuesta la prescripción a través de 'planes y programas' y 'plan de clases' sigue siendo la línea de base conceptual. La sustitución de contenidos o el aumento de otros nuevos son parte en la estrategia de elaboración de un currículo propio.



En el proceso de la experiencia ecuatoriana¹⁶ encontramos un indicador de búsqueda de autonomía educativa en base al currículo propio. Este mismo proceso crea, sin embargo, sus propios límites al privilegiar aspectos de interpretación antropológica y dejar de lado principios pedagógicos básicos, por ejemplo, la capacidad de comprensión de los niños y niñas (conceptos de la cosmovisión), falta de una didáctica apropiada por los profesores (dificultades en el manejo de los contenidos propuestos), ininteligibilidad de parte de los padres de familia (para muchos es incomprensible el manejo primordial de temas de la comunidad, aspectos rituales y míticos, cuando ellos quieren que sus hijos e hijas aprendan castellano para desenvolverse en la vida moderna).



Los procesos de descentralización, espacio de desarrollo de políticas regionales de desarrollo y la participación creciente de los liderazgos locales constituyen un substrato de debate y surgimiento de alternativas locales. La idea del currículo propio echa raíces y el proceso de la EIB se convierte en uno de los mejores suelos para concebirlo y probarlo.

Reflejados estos límites en reacciones de rechazo, principalmente de los profesores, quienes se oponen a la aplicación de un currículo incomprensible en significado y función, deja sin sorprender el regreso al uso del currículo que siempre se utilizó, o de un instrumento con contenidos más asequibles. La preocupación general por una transformación del currículo incluyente de inquietudes fundamentales del contexto social donde se desarrolla el proceso educativo es evidente. Algunas experiencias señalan la importancia de los grupos relevantes (organizaciones indígenas, padres de familia, funcionarios, sociedad civil) a través de la negociación en la elaboración de un currículo que refleja experiencias, deseos y expectativas. Y éstas se mecen y estreman aún entre la tradición y la innovación, donde entran en juego diversos intereses y aspiraciones como lo explica un padre de familia de la comunidad de Huaracani en Puno:

...nosotros hemos participado ahora hemos aprendido a participar... porque con los profesores hacemos una negociación, conversamos ¿Qué falta? De repente podemos decir, está llegando el aniversario de Huaracani, entonces los padres de familia ya participamos ...ayudándole a nuestros niños en danzar para que dancen mejor ...conversamos entonces los niños, los profesores y también padres, no solamente líderes... entonces hemos aprendido también cómo puede sobresalir la educación ...solo aquí poniéndonos de acuerdo tanto aquí tanto el profesor, las autoridades, padres de familia, el alumnado (*Estudio de experiencias...*, 2006: 22).

Formas de aprendizaje o ¿cómo se aprende?

“Aprender es comprender” es la frase del adolescente aymara Esteban Quispe, de la comunidad de Qharitamaya, en el Altiplano puneño del Perú, en 1988. Ella sintetiza un amplio proceso de socialización en diversos espacios de aprendizaje de niños y niñas andinos. La escuela es uno de ellos. En general, la escuela significa un cambio radical en la vida de muchos niños y niñas en el mundo. En diversas historias de vida, en regiones rurales bi- o multilingües de distintos contextos socioculturales, la escuela es vista como un límite entre una vida “antes” y una vida “después”, es decir, entre dos formas de vida, cada una con sus propios espacios y metas.

... Con la escuela todo cambió para mí. Allí se estaba en la clase y en la hora de recreo se jugaba. Todo se hacía sentado, ya no se correteaba como durante el pastoreo. Cuando uno está con las ovejas tiene que corretear porque ellas van de un lado para otro en busca de pasto. En la escuela, en cambio, uno tiene que estar sentado y escribiendo y sólo se puede jugar en la hora de recreo... (Esteban [Perú] in: Valiente, Teresa y Esteban Quispe, 1992).

A continuación se presentan algunos aspectos de este proceso con ejemplos de testimonios en diversos contextos cultural y geográficamente distintos y distantes a manera de comparación.

Aprendizaje en la socialización primaria

Me acuerdo que tenía 5 años, mi madre estuvo embarazada de mi última hermana y dio a luz en la cocina al lado de la leña, la niña lloraba acostada sobre una chalina, creí que se iba a morir de frío. Mi papá le preparaba la comida, siempre comía el cuy, los huevos, permanecía acostada en la cocina junto al fogón... (R. de Cotopaxi [Ecuador], en Valiente Catter, Teresa, 1993: 30).

En esta etapa de aprendizaje de la lengua materna e internalización de valores, creencias, satisfacción de necesidades, desarrollo de la afectividad y habilidades, la familia – en sus diversas



formas –y la comunidad– juegan un rol principal. Tres pares especifican formas básicas de adquisición de experiencias y conocimientos: observar-haciendo (selección de semillas, identificación de los animales de la familia bajo criterios de color y textura o alguna característica resaltante, apoyo activo en la siembra y cosecha, hilado, tejido, pesca, caza, recolección de frutos, etc.); jugar-imitando (escenas familiares cotidianas, mercado, transporte, fiestas); escuchar-recordando (relatos, leyendas, sagas, adivinanzas, dichos, canciones).

Una finalidad de estos tres pares es el desarrollo de competencias sociales y económicas a largo plazo:

- a) De participación orientada a la responsabilidad: desde muy temprana edad niños y niñas cuidan de los hermanos menores y del ganado (ovejas, cabras, renos), del alimento de los animales de corral, del aprendizaje de habilidades de pesca, caza y recolección de frutos.
- b) Del sentido utilitario de las cosas; el regalo de crías (conejos, cuyes, alpacas), por ejemplo por motivo del *rutuchikuy*¹⁷, es un capital que el niño o la niña aprende a cuidar para lograr una buena reproducción de bienes y riqueza. La misma función tiene el regalo de semillas.
- c) Del valor de las cosas pertenecientes a la familia (casa, animales, chacras, semillas, instrumentos de pesca, caza y labranza) y de la comunidad (pastizales, terrenos comunales).
- d) Del sentido de pertenencia a un grupo social: la familia y la comunidad.

Estas cuatro competencias se desarrollan fluidamente en diferentes espacios y en grupos mixtos, de edad diversa con o sin acompañamiento temporal de una persona adulta:

...así mismo (desde 6 años) comencé a trabajar en la tolada, huachada, desyerbada y en cosechas, comencé a ayudar a mis papás, y así mientras iba ayudando he aprendido tanto de la agricultura... como mi papá trabaja partidario, me iba a ayudar en los sembríos de cebada, trigo en el monte de Cotacachi... No sé pero

pienso vivir toda mi vida cultivando, cuidando los animales porque me gusta... (niña de Cotacachi [Ecuador] 15 años; en Yáñez, José, 1991), sin la relación profesor-alumno, y orientadas al fortalecimiento de la imagen colectiva dentro de un contexto social definido:

... Yo aprendí a pastar desde los 5 años; me enseñó mi abuelita, andando a pastar con mi abuelita enseñó: nos íbamos arriba a Pagolo. Yo voy a pastar solita desde la muerte de mi abuelita a los 6 años... Mi abuelo sabe cortar lana a los borregos, yo no. Yo, a mis hermanos y amigos chiquitos, sé llevar a pastar... (niña de Caluquí [Ecuador], 11 años; en Yáñez, José, 1991).

Cuando crecí empecé a acompañar a mi padre en la caza y también le ayudaba en la pesca. Pescábamos especialmente en verano. Y así la pasábamos hasta bien entrado el otoño, preparándonos para el invierno y la elaboración de la comida para los muchos perros que poseíamos; debían tener suficiente pescado seco para aguantar el duro invierno... (Adukanova, Evgenija [Kamtchatka] 2006: 81)¹⁸.

Durante el juego se reproducen relaciones y jerarquías, la práctica de valores, de comportamiento y de la etiqueta, elementos básicos en la formación de la identidad y de una imagen colectiva:

Cuando aún no iba a la escuela jugaba con los niños que vivían cerca a mi casa; juntos hacíamos nuestros juguetitos de barro, como vacas, caballitos, ovejitas – todos los animales – y casitas. Al secarse los llevábamos a nuestras casas y los colocábamos sobre el fogón para que endurecieran. De esta manera no se quebraban fácilmente... en el campo, durante el pastoreo, jugábamos juntos: imitábamos a nuestros padres, bailábamos casi igual que ellos; era, sin embargo, diferente porque no teníamos nuestros disfraces y los movimientos eran otros (Esteban [Perú] en: Valiente, Teresa y Esteban Quispe, 1992)

o en la observación que hace Isobel White (2003) de los niños aborígenes de Australia.

Una de las diversiones preferidas es jugar a la mamá, al papá y al niño construyendo sus propias casas; los mayores asumen el rol de los padres y los pequeños el de los hijos. A menudo toman ‘prestados’ a los bebés del lugar y los llevan ante una ‘pequeña mamá’ quien se ha colocado pechos postizos. En estos juegos se siguen las reglas del parentesco de modo que aquéllos que juegan a la esposa y al esposo estén relacionados convenientemente –las reglas de parentesco se aprenden desde temprana edad. Además, los niños se relatan cuentos entre ellos mismos sobre acontecimientos reales o versiones



infantiles de mitos de los antepasados— al mismo tiempo que las ilustran dibujando en la arena (White, Isobel, 53: 65).

Escenarios y moderadores de los aprendizajes

... recuerdo levemente que habrá sido más o menos a la edad de 4 años, dadas las innumerables ocupaciones de mis padres, tuve que desarrollarme al cuidado de mi tío, quien... daba rienda suelta a mis codiciosos requerimientos... ese vacío (por la frecuente ausencia de mis padres) fue plenamente sustituido por mis varios parientes cercanos tanto por parte de mi padre como de mi madre... La mayor parte de mi niñez hasta cercano los once años pasé rondando las casas de mis familiares, donde me sentía bien y muy a gusto... (Luis de Otavalo [Ecuador] en Valiente, Teresa, 1993: 30).

También me acuerdo cómo los ancianos y nuestros hermanos mayores nos enseñaban a pescar y ahumar y secar el pescado... los niños no andábamos por aquí y por allá ... todos ayudábamos a nuestros padres en la preparación de los pescados ...Primero los llevábamos

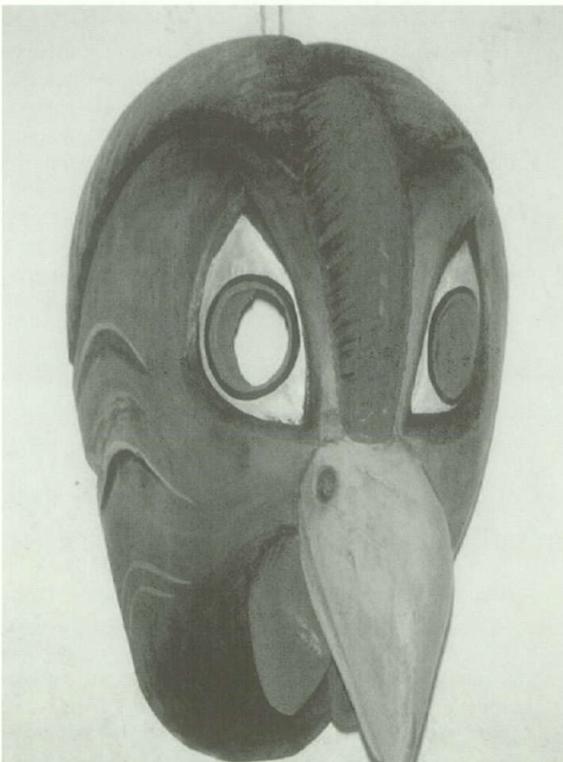
al pueblo para salarlos, secarlos y luego ahumarlos... nuestros mayores se preocupaban en enseñarnos a los niños, por ejemplo, la clasificación de las especialmente finas pieles de reno, y luego aprendíamos a coserlas. Los niños trabajábamos junto con nuestros padres en la cosecha de heno, en la siembra de papas, zanahorias y otras raíces comestibles. Los pepinos eran sembrados en invernaderos... (Koerkova, Ljudmila [Kamchatka] 2006: 86)¹⁹.

Aprendizaje en la socialización secundaria

... En todas las etapas de mi niñez, el trabajo y las tareas a las que he tenido que enfrentarme han sido fuertes y pesadas. En nuestra cultura, los niños hemos tenido la responsabilidad casi por igual con los mayores, en ocasiones en condición de apoyo, pero sin dejar de aprender de los mayores (a través de) la actividad concreta del trabajo... De ahí la diferencia... mientras ellos (los niños de la ciudad) inician su formación a partir de la escuela, nosotros ya ingresamos con una rica y sólida formación dentro de nuestro contexto... (Luis de Otavalo [Ecuador] en Valiente-Catter, Teresa, 1993: 35).

En la etapa escolar, de aproximadamente 11 a 13 años de duración oficial, la escuela es un agente social de desarrollo de habilidades y competencias definidas por la sociedad envolvente como importantes para su crecimiento. Otros agentes de socialización secundaria son los grupos de edad, los medios de comunicación masivos, el barrio, los paisanos, el internet, las iglesias, etc.

Las formas de aprendizaje ejercidas en la familia (abuelos, bisabuelos, padres, tíos, tías, primos, etc.) son reemplazadas por la relación profesor-alumno en base a una planificación de contenidos de escasa relación con las capacidades desarrolladas previamente en torno al medio natural y social, además, en una semántica poco comprensible y principalmente mediante la enseñanza frontal, la memorización y transcripción de textos escritos en la pizarra o copiados del libro escolar. En la percepción de muchos adultos, la escuela es una intromisión en la vida



cotidiana. Esta discordancia va acompañada de un sentimiento de pérdida de la lengua:

Cuando estábamos en el 5to y 6to grado se nos prohibió hablar en eveno. Siempre teníamos que hablar en ruso. Aunque ahora todavía lo hablamos, los niños ya no hablan nuestra lengua. Por supuesto también es nuestra culpa por no hablar con ellos en eveno. En la escuela tampoco lo aprenden, porque tenemos muy pocos maestros que todavía lo hablan. Se debería enseñar a los niños a hablar nuevamente en eveno (*Ljudmila Koerkova, [Kamtchatka], 2006: 86*)²⁰.

de las buenas costumbres, la etiqueta, la cortesía:

Me acuerdo de como antes... los niños y los mayores se trataban con cortesía, se respetaban, se ayudaban recíprocamente. Los mayores se ocupaban de los niños y los niños cuidaban de los ancianos (*Ljudmila Koerkova, 2006: 87*)²¹.

y las competencias básicas de supervivencia:

Pero poco a poco tenía flojera de ayudar en mi casa. Con la escuela todo cambió para mí... todo se hacía sentado... Por eso poco a poco tenía flojera de pastorear y hacer cosas en mi casa... (*Esteban [Perú] en: Valiente, Teresa y Esteban Quispe, 1992*).

Poco sabemos sobre las capacidades, habilidades y valores del niño y la niña indígena al empezar la escolaridad, campo aún abierto para la investigación y elaboración de un diseño curricular. Los sistemas formales de educación aún los consideran tabula rasa para ser moldeada a través de un currículum eminentemente prescriptivo. Uno de los resultados del Vº Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima, en agosto de 2002, constata la falta de articulación entre la socialización primaria indígena y la socialización secundaria.

En la socialización primaria indígena la práctica de respeto a los mayores y de la reciprocidad es concomitante a la adquisición de experiencias y conocimientos constituyendo un complejo coherente orientado a las necesidades familiares y de la comunidad. Desde una perspectiva intercultural surgen algunas preguntas: ¿cómo se pueden articular formas indígenas de aprendizaje con el desarrollo de un aprendizaje multicultural?²², ¿de qué manera el respeto a los mayores

se puede transformar en una relación de equidad – entre niños y niñas, entre profesor(a) y alumnos(as) – fomentando la deliberación y tolerancia a diferentes ideas y opiniones? En el caso de la reciprocidad nos planteamos: ¿de qué manera se puede construir una práctica social abierta al desarrollo de competencias cognitivas y sociales globales y a largo plazo en base al principio de la red social de relaciones de reciprocidad?, ¿cómo se pueden articular diversos contenidos y formas de aprendizaje con una visión de ventaja multidimensional?, ¿de qué manera los objetivos educativos de desarrollo de competencias cognitivas y sociales pueden articularse con las capacidades desarrolladas en la familia y comunidad y servir de base hacia un aprendizaje multicultural? En un estudio realizado sobre la educación temprana en Japón se encuentra una estrecha coherencia entre la familia y la escuela con sus respectivos espacios que se complementan y responden a objetivos comunes: desarrollo de competencias sociales sobre la base del aprendizaje en grupo, desarrollo de la creatividad, desarrollo de competencias personales, de autocontrol, y de la percepción y comprensión del entorno natural y social (Bronfenbrenner, Urie, 2003: 19-40).

La falta de ensamblaje entre los objetivos de la familia y la escuela puede desarticular toda buena intención. Un ejemplo es el sistema de internado llamado KASH que se practica con pueblos khanty en Siberia occidental. Los padres de familia tienen desconfianza con un tipo de escuela que propicia el acceso a la vida urbana dominada por el ruso y, al mismo tiempo, garantiza un estilo de vida tradicional para los niños en el Taiga. En la misma región se realizan otras experiencias que combinan la vida cotidiana en los campamentos con las exigencias de la escuela; una de ellas es la escuela nómada, en la que niños y niñas aprenden en su propio ambiente cotidiano, en sus campamentos de verano, donde adquieren tantos conocimientos que pueden ser promovidos al siguiente grado después de pasar los exámenes en el internado local.

La filosofía pedagógica es mantener vinculados a los niños con su ambiente natural que



de otra manera difícilmente aprenderían los conocimientos tradicionales requeridos para la caza, pesca, críanza de renos, etc., base de su economía familiar y de subsistencia. En lugares del Taiga donde el patrón de establecimiento es disperso se utiliza la "radio-escuela". Los contenidos de la escuela son transmitidos regularmente por la radio a los campamentos del Taiga al mismo tiempo que se desplazan algunos docentes de campamento en campamento a fin de supervisar los aprendizajes adquiridos (Ventsel, Aimar y Stephan Dudeck, 1999: 87-98).

A manera de reflexión: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural

Tres claves básicas en el aprendizaje con enfoque multicultural son:

- la confianza en el talento de los niños y niñas como sujetos de aprendizaje y desarrollo de capacidades en base a su conocimiento y experiencia del mundo;
- el rol del docente como moderador de diversas perspectivas del conocimiento, y
- el desarrollo de competencias entendido como la capacidad de aprender a aprender y saber actuar.

En base a un cuestionario a personas de diferentes estratos sociales y académicos sobre el conocimientos del mundo que deberían tener los niños y niñas alemanes de siete años de edad, Donata Elschenbroich (2002) elaboró un catálogo de capacidades. El resultado fue una lista de diversas competencias que los niños manejan, derivadas de su experiencia con el mundo: percepciones, valores, habilidades, medio ambiente, sentimientos, emociones, conceptos, el sentido de cambio de las cosas y situaciones, etc. El frecuente "por qué de las cosas" se estima como un indicador de curiosidad natural y del deseo de conocer el orden del mundo, entendido éste

como un espacio inagotable de hallazgos en el cual es preciso entenderlo, saber ubicarse y actuar. Poco sabemos de las capacidades de niños, niñas y adolescentes indígenas. Un estudio al respecto daría muchas luces para el diseño de un currículo intercultural incorporando sus experiencias y orientadas al desarrollo de un proceso inagotable de aprendizajes.

La escuela es una empresa de reglamentos que deben ser aplicados a fin de lograr resultados planificados. Los resultados de la evaluación internacional PISA (PISA, 2001), y de otras similares, han trastornado imágenes y supuestos sobre la calidad de la educación en diversos países. La redefinición de conceptos sobre estándares en el rendimiento y el desarrollo de competencias, entendidas éstas como la capacidad de poder actuar antes que la demostración de mucha información sobre algo, es una de las consecuencias en diversos procesos de reforma educativa de los países participantes en la evaluación. La pregunta ¿qué hago con lo que sé? es medular, lo cual está llevando a nuevos planteamientos acerca del rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la EIB, el currículo prescriptivo aún domina el espacio entre innovación pedagógica orientada a la solución de problemas y formas educativas basadas principalmente en la enseñanza frontal y la memorización. Los avances de la EIB indudables en los discretos límites de un proyecto piloto con apoyo externo se debilitan en la fase de extensión debido a múltiples factores con diferente peso según los países: dependencia coyuntural, falta de una voluntad política de aplicación a largo plazo, incluidos los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas, deviniendo más en un movimiento cívico político antes que cívico cultural, incoherencia entre los diferentes niveles educativos, proliferación y burocratización centralizada de normas y reglamentos, recortes presupuestarios, inestabilidad de representación institucional, estructuras paralelas, sistemas educativos con reestructuraciones frecuentes.



En el foro internacional de formación y capacitación docente realizado en Lima, en 1998 (Escobar Batz, Nery *et alii*, 1999), se identifica la necesidad de un docente como moderador de conocimientos en la solución de problemas más que depositario de los mismos; 'aprender a aprender' y el concepto de investigación-acción constituían en ese momento la filosofía pedagógica de la reforma de la formación docente en el Perú. La EIB presenta experiencias exitosas de capacitación de proyectos en marcha sin dejar de mencionar la resistencia de muchos padres de familia a una educación intercultural bilingüe que, a sus ojos, promueve el aprendizaje en lengua originaria lo conocido dentro de la familia y la comunidad cuando, por el contrario, ellos están interesados en mejorar sus condiciones de vida que, a sus ojos, se identifica con la ciudad, otros conocimientos y el castellano.

¿Cómo se pueden articular objetivos e intereses de la familia y comunidad dentro de un marco más global? ¿qué pueden aprovechar de la tradición de los pueblos indígenas las complejas demandas de aprendizaje de la sociedad multicultural?; ¿qué puede aprovechar aquella de la globalización?; ¿cómo pueden la sociedad multicultural global y la tradición indígena aprovechar mutuamente de sus ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una relación sinérgica?

El enfoque globalizador de entender el mundo como un espacio *de y para* todos es elocuente y tentador. La integración de capacidades y los modos de aprendizaje adquiridos en la familia desde muy temprana edad orientados a la responsabilidad social concomitantes a la resolución de las necesidades bajo un principio reproductivo en base al respeto a los mayores, constituyen un apoyo de transformación mediante el tratamiento de temas globales bajo un principio plural: derechos humanos, conservación del medio ambiente, protección del clima, la equidad de género, calidad de vida, ciudadanía inter-

cultural, incluidos intereses y expectativas locales, a través de prácticas de aprendizaje cooperativo y de la necesidad de acuerdos y consensos desde los niveles escolares básicos.

Las capacidades adquiridas en la familia y la comunidad –lengua, habilidades, valores– establecen un potencial hacia la superación de modelos dicotómicos de interpretación –bueno/malo, indígena/occidental– y una oportunidad de apertura a perspectivas plurales, conectando, por ejemplo, el concepto cultural de género dentro del planteamiento de los derechos humanos y de la equidad con el desarrollo de actitudes abiertas de tolerancia a la diferencia y de transformación en base a la inclusión de intereses, necesidades y expectativas socialmente comunes en relación con una percepción del mundo como un espacio histórico común y compartido; por tanto de convivencia responsable *dentro* de referentes sociales diversos: local, regional y global.

Los avances de la EIB y las críticas son indicadores de encontrarse actualmente ante la situación de aprovechar su inmersión en el contexto global como una oportunidad de redefinición de sus metas tomando en cuenta el potencial acumulado de experiencias de las poblaciones indígenas en relación con los avances de la ciencia, la tecnología, las técnicas modernas de la información y las demandas globales del trabajo. Este aprovechamiento supone articular la confianza en el valor agregado de las propias capacidades lingüístico-socioculturales, su coherencia con los diferentes niveles educativos, de evaluación e investigación y el desarrollo del aprendizaje multicultural; un desafío y oportunidad para la EIB de despegarse del ámbito meramente experimental, dentro de un proceso emancipatorio de conceptos prescriptivos y transformarse en un espacio de aprendizaje y producción de conocimientos a partir de las experiencias con el espacio vivido, de organizarlo, controlarlo y transformarlo.



- 1 En Bolivia se trata de 47 y 53 puntos respectivamente sobre 100, con una diferencia de 2 a 3 puntos a favor de las escuelas bilingües en comparación con las monolingües.
- 2 Cada país ha desarrollado su propio proceso curricular. Para dar una idea mencionamos como ejemplo el caso del Perú. En este país el currículo de formación docente entra en un proceso de adecuación a las necesidades de EIB durante 5 fases desde 1988. Hasta febrero de 2002 se realizan diversos talleres y mesas de trabajo; en la tercera fase [1997-2000] se llevan a cabo 5 mesas de trabajo nacionales e internacionales con participación comunitaria, profesores de educación básica, docentes de institutos superiores pedagógicos, especialistas del MED.
- 3 Hasta el sexto grado en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno, PEEB-P; Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ en Ecuador; Fortalecimiento del Servicio Educativo, FOSED-UE en Nicaragua. En otros países hasta 2do, 3er y/o 4to grados. Los textos han sido producidos principalmente con apoyo de la Cooperación Internacional.
- 4 En el marco del proyecto de Formación Docente de EIB, PROFODEBI, en Perú, se realizaron estudios piloto con los docentes acerca del uso cotidiano de operaciones a fin de identificar niveles de abstracción y establecer puentes de comunicación y comprensión matemática en la lengua quechua (ver Joaquín Schroeder, en la bibliografía)
- 5 Texto de 4to grado de ciencias sociales elaborado en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ (1985-1997), en Quito, Ecuador.
- 6 Texto de 6to grado de ciencias de la vida elaborado en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ (1985-1997), en Quito, Ecuador.
- 7 Texto de 5to grado de matemáticas, elaborado en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ (1985-1997), en Quito, Ecuador.
- 8 En el marco del proyecto de educación intercultural bilingüe, PEIB, en Ecuador, se trabajaba en matemáticas con un ábaco práctico, 'taptana', conocido por los indígenas. El cronista José de Arriaga se refiere a la 'taptana' como un instrumento de juego para realizar operaciones de cálculo (Jurado, Cristina, 1993). Mediante símbolos de diferente tamaño, color y forma los usuarios de este instrumento realizaban operaciones de suma, resta, multiplicación y procesos elementales de la división. Con la 'taptana' se apoya a los niños a trabajar autónomamente las operaciones básicas superando su inseguridad inicial (Valiente Catter, Teresa y Wolfgang Küper, 1996: 56-60). De igual manera la 'yupana' fue utilizada en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno, Perú, PEEB-P (1978-1988).
- 9 Ver pie de página Nr.7
- 10 Textos de ciencias sociales elaborados en el marco del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno, PEEB-P, en Perú y Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB, en Ecuador
- 11 En el marco del Proyecto experimental de Educación Bilingüe, Puno, PEEB-P (1978-1988), se elaboraron los materiales Kawsayninchis y Yatiñanakasa, para ciencias naturales en quechua y aymara respectivamente. En la propuesta metodológica, el currículum oficial es contextualizado a partir de las experiencias y conocimientos de los niños, tomando en cuenta los objetivos de enseñanza.
- 12 Una especie de suero en base de agua hervida con arroz, zanahoria, cebada, azúcar y sal.
- 13 En 1992, en Perú, brotó una epidemia del cólera que se extendió rápidamente al país vecino del Ecuador.
- 14 Textos de ciencias de la vida elaborados en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB-GTZ, en Ecuador (1985-1997).
- 15 Para el currículo comunitario se estableció en Ecuador, 70% de contenidos nacionales y 30% para contenidos indígenas (referencia de Ana Llanos Vega en Valiente, Catter y Wolfgang Küper, 1996:22)
- 16 En 1991 se realizó, en Cuenca, un taller de elaboración de un currículum nuevo, organizado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, y base del Modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (Valiente, Teresa y Wolfgang Küper, 1996: 27-28)
- 17 En la cultura andina se celebra el rutuchikuy, ceremonia del primer corte de pelo, cuando los niños y las niñas tienen aproximadamente 3 años de edad. Con la dádiva se establece una red de relaciones de reciprocidad entre padrinos, ahijados y compadres, base de solución de problemas de supervivencia y desarrollo.



- 18 La autora de este testimonio pertenece al grupo etnolingüístico eveno y relata experiencias de su proceso de socialización y los dramáticos cambios en las formas de vida debido a la migración forzada por ordenanzas políticas de reasentamientos centralizadas por el gobierno de la ex Unión Soviética a finales de los años '30 y ajenas a su contexto sociocultural, en el extremo oriental de la Federación Rusa.
- 19 Ver nota 18.
- 20 Ver nota 18.
- 21 Ver nota 18.
- 22 Si bien aquí nos referimos principalmente al aula de educación básica, ella es extensible a los diferentes niveles educativos.

Bibliografía

ADUKANOVA, Evgenja

- 2006 Cuando los renos eran gordos y felices. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 81-84, ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ. Quito

AIKMAN, Sheila

- 2003 La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo. En *Madre de Dios*, Perú, Instituto de Estudios Peruanos. Serie Lengua y Sociedad, 19. Lima, Perú

ALEXANDER, Neville

- 2003 Educación bilingüe: respuestas africanas a los desafíos globales. En Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación, pp. 107-126, Pontificia Universidad Católica del Perú, Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Lima.

BARBOZA TORIBIO, Leyla

- 2007 Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 59 (en prensa), ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito

BRONFENBRENNER, Urie

- 2003 La educación temprana orientada al aprendizaje en la cultura japonesa. Lecciones para la práctica y la investigación. En *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 53: 19-40, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana al Desarrollo, Quito.

DE LA TORRE, Luis (compilador)

- 2003 La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos. En actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación, pp. 347-358, Pontificia Universidad Católica del Perú, Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Lima.

DIETSCHY-SCHEITERLE, Annette

- 1989 Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, Lima.

DÜRR, Michael

- 2004 Escuchemos y leamos nuestro idioma. Textos en lengua k'iche, mam y tz'utujil. Versión multimedia: Michael Dürr. Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI), Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Berlin.

ESCOBAR BATZ, Nery, Wolfgang Küper y Teresa Valiente Catter (editores)

- Forum Internacional de Formación Docente. Miradas desde su mirada formativa. Ministerio de Educación – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Lima.

ELSCHENBROICH, Donata

- 2002 Weltwissen der siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Goldmann Verlag, Berlin.

Estudio de experiencias de impacto en la calidad de la educación intercultural bilingüe. Informe de Perú. Realizado por Virginia Zavala, Ana María Robles, Lucy Trapnell, Roberto



- Zariquiey. Estudio realizado por iniciativa de CARE con la colaboración de IBIS. Documento de trabajo. Lima, 19 de noviembre del 2006.
- GARCÉS V., Fernando
 2006 La EIB en Ecuador. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- JURADO, Cristina
 1993 *Didáctica de la matemática en educación primaria intercultural bilingüe*, ediciones Abya-Yala – Proyecto EBI, Quito.
- KASTEN, Erich
 2005 Nota introductoria a las historias de las autoras evenas. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 88-90, ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.
- KOERKOVA, Ljudmila
 2006 Cuando hablábamos nuestra lengua. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 85-87. Ediciones Abya Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.
- KUMMELS, Ingrid
 2003 Un vistazo en la vida cotidiana de los niños rarámuri. Autonomía a pequeña escala en la región Tarahumara, México. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 52: 65-88. Ediciones Abya Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Quito.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper
 2002 *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. Informe Educativo Nr. 94. Cooperación Alemana al Desarrollo. Sección 4316. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn, Alemania; PROFORMA – GTZ. Proyecto Reforma de la Formación Magisterial. Ministerio de Educación, Lima; PROEIB Andes. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Universidad mayor de San Simón – USMM, Cochabamba, Bolivia.
- MORA NÚÑEZ, Dionisio y Perla Gutiérrez Colindres
 2005 La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 56, pp.77-84, Abya Yala – GTZ, Quito, Ecuador.
- NUCINKIS, Nicole
 2006 La EIB en Bolivia. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- ROCA T., Luís
 1985 *La otra historia*. Lima
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicier, Rafael Quiroz
 1988 Educación Bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas. Edición Rosario Rey de Castro, Lima-Puno.
- RUBIO, Fernando E.
 2007 La educación bilingüe en Guatemala. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- TRAPNELL, Lucy y Eloy Neira
 2006 La EIB en el Perú. En: Luís Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- TUBINO, Fidel
 2005 Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano. Documento de trabajo elaborado con el apoyo de Roberto Zariquiey, Lima.
- VALIENTE CATTER, Teresa
 1987 Historia oficial, historia local y educación bilingüe. En *Allpanchis*, Nrs. 29/30, Año XIX. Lengua, Nación y Mundo Andino. Instituto Pastoral Andino, Cusco.
- VALIENTE, Teresa y Esteban Quispe
 1992 Interculturalidad y vida cotidiana. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Núm. 21: 79-96. Coedición Abya-Yala - P.EBI (GTZ-MEC), Quito.



VALIENTE CATTER, Teresa

- 1993 *Didáctica de la ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe*. Serie pedagógica y didáctica 11, ediciones Abya Yala, Proyecto EIB (Educación Bilingüe Intercultural, Quito).

VALIENTE CATTER, Teresa y Wolfgang Küper

- 1996 *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Rossdorf.

VALIENTE-CATTER, Teresa y Fidel Tubino Arias-Schreiber

- 2003 *La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe*. En *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 53: 81-106, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Quito.

VENTSEL, Aimar y Stephan Dudeck

- ¿Necesitan los Khanty un currículo Khanty? Conceptos indígenas de la educación escolar.

En *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 49-50: 87-98, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.

WHITE, Isobel y Donald Thompson

- 2003 *Había una vez en Australia... Niños de una época soñada*. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 53: 63-76. Ediciones Abya yala. Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.

XUXO YAPUCHURA, Moisés

- 2004 *La asociación de migrantes como mecanismo de adaptación. El caso de unicachinos aymaras de Puno, Perú*. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 71-80, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Quito.

YÁNEZ DEL POZO, José

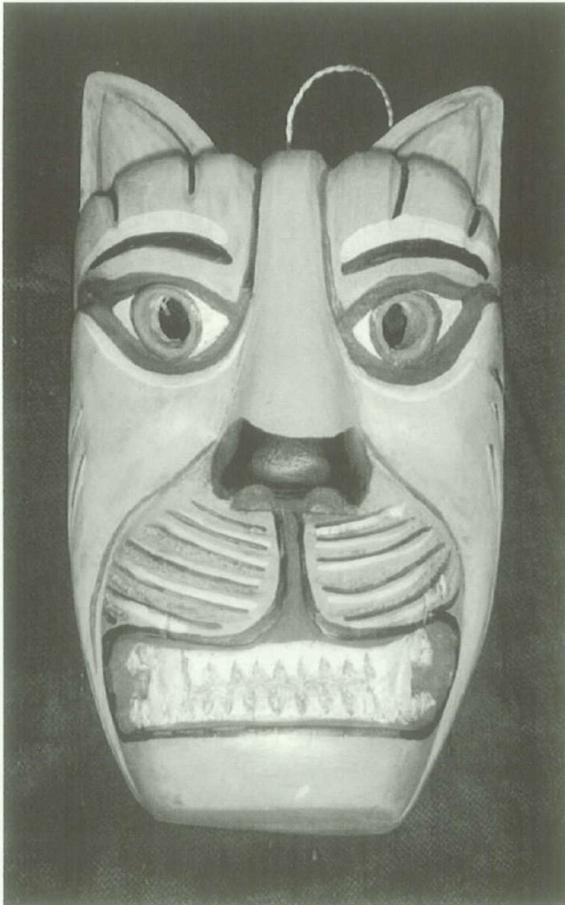
- 1988 *Socialización Indígena entre los quichuas del Noroeste andino. Continuidad indígena y aprendizaje comunitario*. Informe de trabajo presentado al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Quito.



La sociedad de todas Las voces

Los zapatistas, Bajtín y los derechos humanos¹

Fred Evans*



A pesar de sus diferentes orígenes geográficos y culturales, el pensador ruso Mijaíl Bajtín² y el movimiento zapatista en Chiapas poseen mucho en común. Ambos responden al incumplimiento de las promesas de revolución en sus respectivos países;³ ambos hablan de la sociedad en términos de “voces” dialógicamente relacionadas entre sí; y, más aún, ambos forman parte de una tendencia creciente a valorar “la hibridez” por sobre la pureza como manera de caracterizar la identidad cultural y otras formas de identidad.⁴ Incluso la mayor diferencia entre los postulados de Bajtín y los de los zapatistas, es decir, el énfasis que hacen estos últimos en la práctica política, los vincula. Por ejemplo, las demandas de los zapatistas en torno a los derechos humanos y a la autodeterminación de los pueblos ayudan a hacer explícitas las implicaciones políticas que subyacen al interior de los planteamientos teóricos de Bajtín.

Creo que estas afinidades entre Bajtín y los zapatistas pueden ayudar a mostrar que las sociedades son lo que yo llamo “cuerpos de múltiples voces” y que éstas están en una continua metamorfosis; una perspectiva que, me parece,

* Profesor titular del Dpto. de Filosofía y coordinador del Centro de Investigaciones Interpretativas y Cualitativas de la Universidad de Duquesne, Pittsburgh (USA). Autor de numerosos libros y artículos sobre comunicación y sociedad. PHD en Filosofía por la Universidad de Nueva York. Conferencia dictada el 13 de junio, en la semana de la Comunicación organizada por la Carrera de Comunicación Social, de Quito.



captura el lado positivo del multiculturalismo y sostiene que la democracia es una forma de vida en lugar de ser sólo un conjunto de procedimientos electorales. Para aclarar este punto de vista, expondré la idea de Bajtín en torno a la “heteroglosia dialogizada” y a las nociones de “voces” e “hibridez” de las que hace uso en sus trabajos teóricos y que los zapatistas refieren en sus comunicados oficiales y demandas políticas concretas. También plantearé que la visión resultante de la sociedad implica y nos insta a aceptar un principio político: “la interacción de voces igualmente audibles.” Este principio y la visión sobre la que éste se basa, suministran una base amplia para emprender importantes revisiones en las nociones tradicionales de los derechos humanos y la autodeterminación de los pueblos. Además, este principio captura importantes revisiones que no sólo apoyan o están inspiradas exclusivamente por argumentos analíticos sino, más importante aún, por las demandas políticas concretas que formulan los zapatistas en torno a los pueblos indígenas de Chiapas y otros lugares. Esto aclara el sentido en que los discursos o prácticas racistas, y similares discursos excluyentes, son políticamente ilegítimos.

La “heteroglosia dialogizada” y las voces de Chiapas

Bajtín piensa el lenguaje de manera que, con algunas adiciones, lo transforma en una interacción creativa entre fuerzas socio-lingüísticas. De acuerdo con Bajtín, el lenguaje no es la representación unitaria y abstracta del discurso que existe en los libros de gramática o en la teoría lingüística tradicional (1981, 288).⁵ Tampoco es exclusivamente los “idiomas nacionales” como el francés o el chino. El lenguaje consiste, más bien, en la intersección de “puntos de vista socio-lingüísticos” que él llama frecuentemente “lenguajes sociales” (1981, 288) o “lenguajes de heteroglosia”:

En cualquier momento dado de su existencia histórica, el lenguaje es heteroglósico por completo, lo cual representa la coexistencia de contradicciones socio-ideológicas entre el presente y el pasado, entre diferentes épocas del pasado, entre diferentes grupos socio-ideológicos en el presente, entre tendencias, escuelas, círculos, etc., todo en forma corporal. Estos “lenguajes” de heteroglosia se intersectan en una variedad de maneras, formando nuevos “lenguajes” socialmente tipificados (Bajtín, 1981, 291; Cf. 365).

Bajtín dice que cada lenguaje social está “caracterizado por sus propios objetos, significados y valores” (1981, 292; ver también 382, 356) y envuelve “un particular punto de vista sobre el mundo y sobre uno mismo”, esto es, una dimensión reflexiva y evaluadora (1984, 47). Esta dimensión permite a los interlocutores transformar su lenguaje, y a ellos mismos, en objeto de otros comentarios dentro del discurso, parcialmente debido a la rica estructura sintáctica del lenguaje.

Para hacer la descripción del lenguaje formulada por Bajtín más próxima a la idea de una sociedad compuesta por fuerzas interactuantes, debemos hacer dos adiciones a dicha descripción. Primero, los lenguajes sociales establecen las identidades de los sujetos que los articulan – mi manera de dirigirme a ustedes, por ejemplo, claramente me denuncia como un miembro de la academia. Segundo, los lenguajes sociales incluyen prácticas gubernamentales, económicas, artísticas y otras, es decir, actividades que son tanto no lingüísticas como lingüísticas. Como su contraparte puramente lingüística, estas prácticas producen los sujetos que las realizan, establecen dominios de operación y constituyen puntos de vista sobre el mundo y sobre ellas mismas. Por ejemplo, los sistemas económicos determinan la identidad de sus sujetos (propietarios, gerentes y trabajadores), objetos (herramientas, productos del consumo), objetivos (beneficios, cuotas de producción), medios (prácticas de marketing) y valores (puntualidad, consumo). Debido a que estas fuentes de prácticas institucionales están relacionadas con prácti-



cas lingüísticas, las prácticas institucionales también proveen a sus ejecutores de la habilidad para transformarlas en objetos de más comentarios. Un pensador como Marx, así, puede imaginar al capitalismo transformándose a sí mismo en una sociedad sin clases.

Junto con sus dimensiones productiva, autoreflexiva y evaluadora, los lenguajes sociales tienen otra importante característica. Esto es lo que permite a Bajtín llamarlos “voces”, confiriéndoles el estatus de poderes contestatarios (en el sentido doble de dar respuestas a otras y al mismo tiempo ser contendientes entre sí) y permitiéndonos relacionarlos con el punto de vista de los zapatistas. Específicamente, los lenguajes sociales no son discursos aislados que pueden o no estar en contacto entre sí. Por el contrario, ellos son siempre respuestas a, y son formados a la luz de, uno con respecto del otro. Desde el comienzo los sujetos que los articulan están conscientes de, al menos, algunos de los otros lenguajes sociales que componen su medio ambiente dialógico. Esta conciencia y nuestra habilidad para entablar un diálogo con aquellos que articulan idiomas inicialmente extraños a nosotros, sugieren que los lenguajes sociales forman un sistema o comunidad en el cual su identidad y trayectoria de desarrollo están determinadas por sus relaciones mutuas.⁶ A la luz de esta “heteroglosia dialogizada” (1981, 272-273), Bajtín apunta que él “escucha voces en todas las cosas y relaciones dialógicas entre ellas” (1986, 169).⁷

En sus comunicados oficiales, los zapatistas frecuentemente dicen que su movimiento está compuesto por diferentes grupos étnicos, cada uno hablando un idioma diferente, como, por ejemplo, el tzeltal, el tzotzil, el chol, el tojolabal, el mam, el zoque y el español. A causa de esta diversidad de lenguajes y de los diferentes puntos de vista de sus hablantes, los zapatistas usan el término “voz” y reconocen que las voces de Chiapas, así como las de otras regiones de México, están relacionadas. Ellos afirman, por ejemplo, que su “voz comenzó su viaje hace

siglos” (CCRI-CG 1995, 62) y que ésta es un “viento que viene desde abajo” (en contraste con el “viento que viene desde arriba”, del gobierno); que es el “susurro de un nuevo mundo, tan nuevo que no es sino una intuición en el alma colectiva” (47; véase también 165, 170 y 181). Sobre todo, añaden que este viento o voz es la “esperanza de que la dignidad y la rebelión puedan convertirse en dignidad y libertad” (47). Esta conexión entre voz y dignidad es particularmente importante porque la dignidad es la norma ética más importante de los zapatistas y de los indios de Chiapas. Ellos sostienen que sin ésta, no son nada (156) y no serían diferentes de los animales o las cosas (73). Ya que ellos también sienten que tanto la dignidad como la libertad y la justicia requieren democracia (156), uno puede concluir que la dignidad consiste en tener una voz – una cultura o forma de humanidad – que sea escuchada y respetada.⁸

Al igual que Bajtín, los zapatistas piensan las voces como respondiéndose entre sí en vez de estar en aislamiento. Pero los mismos zapatistas se expresan ambiguamente en torno a las relaciones entre estas voces. Algunas veces ellos sugieren que hay solamente un discurso verdadero. De hecho, ellos afirman que “lo bueno para muchos es bueno para todos”, y añaden que los puntos de vista que disienten deben ser escuchados pero en el sentido de “esperar a que el corazón y el pensar lleguen a ser uno en la voluntad de los muchos y en el punto de vista de los pocos” (151). Del mismo modo, ellos dicen tener “un rostro” y “un pensamiento unitario” (102), así como hablar “al corazón colectivo que los comanda” y escuchar a la voz (de ese corazón colectivo) a fin de empezar otra vez (165). Pero su tendencia más fuerte es a hablar de esta voz que ellos privilegian en tanto entretrejida con los diferentes lenguajes sociales de los otros grupos. Es decir, hay muchos mundos, cada uno resonando en los otros, y deben ser escuchados. Por ejemplo, ellos afirman que “los hombres y las mujeres de tierna furia”, es decir, los zapatistas, “hablan con una voz llena de las voces de todos”



(175). Y en un comunicado dirigido a “los pueblos indígenas arrojados de sus tierras y de su historia,” ellos proclaman: “Tu voz, hermanos y hermanas, y las de todas las comunidades desplazadas, hablará a través de nuestra voz” (147; véase también 176). Esta noción de voces intersectándose ha sido articulada muy elocuentemente por uno de los portavoces de los zapatistas, el Subcomandante Marcos. Él describe un tipo de organización política que vislumbra como “un eco que se convierte a sí mismo en muchas voces, en una red de voces que, para encarar la sordera del poder, elige hablar para sí misma, sabiéndose una y muchas, sabiéndose igual en su aspiración a escuchar y a hacerse oír, reconociéndose diferente en las tonalidades y niveles de las voces que la forman “ (Marcos 1996, 112; citado en Holloway 1998).



A fin de especificar la relación entre voces y personas de una manera que ni las separe ni las torne subordinadas entre sí, conviene imaginar que una doble conversión del lenguaje y de los sujetos ya ha ocurrido desde un principio: los sujetos convierten los lenguajes de la comunidad en una interacción entre voces y, simultáneamente, estas voces establecen los parámetros de existencia de los sujetos y su estatus como participantes en una sociedad de múltiples voces. Una vez que esta doble conversión ha tenido lugar, nosotros (los sujetos convertidos en interlocutores) somos el interior de las voces que son nuestras y que están a la vez “más allá de nosotros”, sumergidas en sus relaciones dialógicas entre sí. En tanto que ellas están más allá de nosotros, siempre tenemos algo más que decir o que ver que lo que nuestras expresiones y percepciones inmediatas sugieren; somos siempre más de lo que sabemos.⁹

A la vez, estas voces son inseparables y no pueden ser especificadas por separado de los tipos de cosas que articulamos, experimentamos y hacemos. Somos demasiado las voces que articulamos para afirmar que estamos subordinados a ellas; y ellas están mucho más allá de nosotros, atadas las unas a las otras, de forma que no podemos afirmar que estamos en completo control de ellas o que podríamos conocerlas del todo y, por lo tanto, conocernos exhaustivamente a nosotros mismos.

La hibridación

Bajtín usa el término “hibridación” para caracterizar la manera específica en virtud de la cual las voces se entrelazan entre sí. Según Bajtín, la hibridación es “una argamasa de dos lenguajes sociales en una sola enunciación; un encuentro, en la arena de una enunciación, entre dos diferentes conciencias lingüísticas, separadas una de la otra por una época, por una diferencia social o por algún otro factor” (1981, 358; Cf. 47, 304). En la parodia, por ejemplo, la voz que represen-



ta a otra introduce su “intención semántica” o significado dentro del discurso de otra persona (la voz representada), forzando a esta última a servir al punto de vista de la primera voz, la voz representante (1984, 193; Cf. 1981, 405).

Junto con la explícita “doble voz” que toma lugar en la parodia y en otras formas de hibridación “intencional,” Bajtín también examina una variedad de hibridaciones implícitas o “no intencionales”. Esta variedad no envuelve la mezcla directa de dos lenguajes sociales dentro de los límites de una enunciación única; en su lugar, “sólo un lenguaje está de hecho presente en la enunciación, pero éste está formado a la luz de otro lenguaje (1981, 362, véase 1986, 92). Por ejemplo, visiones del mundo tales como el materialismo y el espiritualismo, el comunitarismo [*communitarianism*] y el individualismo, están formados uno a la luz del otro, más allá de que sus militantes hagan o no hagan explícita esta referencia.¹⁰ Cuando Bajtín postula que las palabras están sobrecargadas con todos los lenguajes sociales de una sociedad, parece reconocer que cada voz es la hibridación de todas (1981, 276, 278, 294). Por esto, la enunciación de una palabra, es decir, nuestra “acentuación” de ésta, equivale a una cita de las demás de las voces, y a una lucha con ellas por la sobresalir o hacerse audible en relación con las palabras elegidas y a los objetos a los que las palabras se refieren.

En particular, los zapatistas exteriorizan su propia afinidad con la noción de hibridación cuando, en un comunicado público, se refieren a un personaje llamado “Votán Zapata.” Lo describen como un personaje que vivió quinientos un años; como un fuego tímido en el corazón de los indios, cuyo “paso era y no era de las tierras [de Chiapas]”; él es y no es “[semilla] de plantío [chiapaneco]”; al hablar [silencia] sus palabras” en la boca de los indios, y se pone de manifiesto a sí mismo, a través de todos, vinculado con los indígenas de Chiapas, incluyendo el antiguo líder revolucionario Emiliano Zapata (CCRI-CG 1995, 196-195). Este personaje híbrido que es

Votán Zapata parece simbolizar también la figura del Subcomandante Marcos. Procedente del México urbano y mestizo, Marcos dice que él tuvo que aprender a escuchar el lenguaje, es decir, el mundo de las comunidades de Chiapas. Insiste en que la adquisición de este lenguaje lo ha transformado a él mismo al extremo de juzgar que, si el mundo moderno escuchara las voces indígenas, “recordaría esa parte de la historia o esa parte del mundo, del mundo moderno, que estaba siendo olvidado, pero del cual se tenía mucho que aprender” (Marcos 1997, 17-18; cf. Gilly 1998, 298-299, 300, 312).

La noción de hibridación impulsada por Bajtín y por los zapatistas sugiere una nueva manera de pensar la comunicación y la sociedad. Las teorías dominantes restringen la comunicación a interlocutores que se hablan a sí mismos, o entre sí, en torno a un objeto particular, conceptual o perceptible. Por el contrario, la hibridación implica que los interlocutores inmediatos están envueltos en una relación triple: la relación con un objeto referencial, la relación entre los interlocutores que dialogan uno con el otro (con uno mismo en el caso del monólogo), y la relación con las voces que están más allá de las voces de los interlocutores inmediatos. Del mismo modo, la noción bajtiniana de la hibridación sugiere que una sociedad no refleja un punto de vista homogéneo, ni consiste en una mera pluralidad de perspectivas o de individuos. Por el contrario, una sociedad es una interacción dialógica de voces que, simultáneamente, separa y junta a sus participantes. En esta interacción, las voces resuenan la una en la otra, cada una simultáneamente por dentro y por fuera del resto, siendo la identidad y la otra (la alteridad) de las demás. Esta mutua resonancia de voces, cada una reverberando al interior de la otra, esta heteroglosia dialogizada, explica por qué nosotros tenemos la sensación de ser siempre más que nuestro yo inmediato – porque sentimos que nuestra existencia irradia en los contornos del espacio y el tiempo. En términos de Bajtín, las voces de la



historia y las de la sociedad contemporánea constituyen nuestro “superdestinatario” o un “tercero tácito” en relación con el cual nuestras expresiones siempre tienen un lugar, cualquiera que sea su grado de audibilidad en una situación inmediata (cf. Bajtín 1986, 126). Esta noción de superdestinatario parece muy cercana a la que el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil conceptúa como el sentido cósmico de la comunidad indígena de Chiapas: “Cada persona es un momento de la vida y una síntesis total de la historia del cosmos y de toda la gente que precedió y que continuará, es decir, de todas las futuras comunidades” (1980, 240-241; citado en Gilly 1998, 264).

La producción de nuevas voces

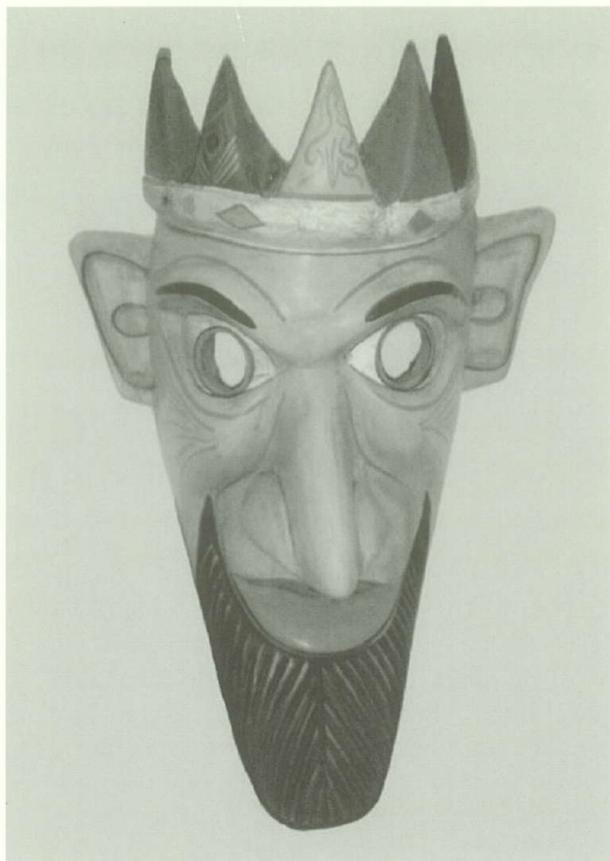
Podemos apelar a la hibridación para explicar otros tres aspectos de una sociedad de múltiples voces: la creación de nuevas voces, la metamorfosis de la sociedad y la afirmación mutua de las voces de la comunidad. Cuando respondemos de una manera directa a la enunciación de otra persona, su recepción en el “corazón” del destinatario se incrementa en relación con las palabras que aproximamos o repetimos en nuestra respuesta. En otras palabras, la voz del destinatario cobra una fuerza mayor por dentro de la nuestra. Esto es más evidente en los casos en que nos encontramos hilando nuestras propias palabras, gestos o prácticas, algo diferentes de las anteriores, o dando centralidad a ciertas palabras o prácticas en nuestro discurso a fin de enganchar, “entender o escuchar,” a un interlocutor que habla un lenguaje social diferente del nuestro. Debido a que estas fluctuaciones descuellan por encima de las demás, toman lugar incluso cuando de forma deliberada tratamos de evitar la conversación con otra persona; así el intercambio dialógico siempre trae modificaciones en los discursos participantes, con frecuencia produciendo voces nuevas. Cuando una nueva voz emerge, incorpora elementos particulares de la discusión que le dio origen. Pero, como todos

Los lenguajes sociales no son discursos aislados que pueden o no estar en contacto entre sí. Por el contrario, ellos son siempre respuestas a, y son formados a la luz de, uno con respecto del otro.

los híbridos, esta nueva voz se posiciona en tensión dialógica con los discursos de los cuales emergió, es decir, con las voces que todavía resuenan simultáneamente por dentro y por fuera de ella.

Para ilustrar la producción de nuevas voces podemos apelar a la historia y al presente de México. Los mayas de Yucatán del siglo XVI (más exactamente un grupo significativo de éstos) deseaban convencer al rey de España de que el interés de todos sería mejor servido si se otorgaba a la congregación de los franciscanos – y no al odiado “clero secular” – los derechos exclusivos para evangelizarlos.¹¹ Los mayas, en consecuencia, escribieron una serie de cartas oficiales al rey. En estas epístolas incorporaron la descripción que fraguaban los franciscanos de los mayas en tanto salvajes o niños que debían ser redimidos de su “pasado diabólico.” Esta apropiación del discurso paternalista franciscano sirvió a los propósitos de corto plazo de los mayas pero contribuyó asimismo a su propia dominación y, eventualmente, dicho de una manera más positiva, coadyuvó a la producción de una raza “mezclada” y de una voz nueva: la del mestizo mexicano. La voz mestiza emergió de las voces maya y española. Sin embargo, la tensión dialógica entre estas dos últimas aún persiste por dentro de la voz mestiza. Esta tensión, entre las voces maya y española, simultáneamente constituyen y fracturan su progenie. Esta tensión es la fuente de la riqueza y, a la vez, de la ansiedad mestiza.¹² La tensión dentro de cualquier voz, inclusive la mestiza, nunca se resuelve en una síntesis sino que continúa como una lucha inagotable de voces.





Los eventos recientes en Chiapas sugieren que los pueblos indígenas han incrementado su audibilidad en relación con los mestizos ahora modernizados. Más aún, estos eventos indican que otra nueva voz está siendo producida. El historiador mexicano Adolfo Gilly (1998) señala que la modernidad repudia la idea tradicional de que las relaciones sociales de una comunidad sean parte de un orden natural y sagrado (1998, 318). Para la modernidad el mundo es un lugar desencantado, cuantificado y mecanizado; de un modo similar, las sociedades son cuerpos racionalmente ordenados en vez de serlo naturalmente; y están compuestos por sujetos legales en vez de por seres constituidos comunal y jerárquicamente (1998, 318). Sin embargo, Gilly enfatiza que este canje de lo moderno por lo tradicional no es del todo exitoso. Por el contrario, hay una “hibridación inexorable” y una subversión

mutua de ambos mundos: el moderno disgregando el mundo tradicional y el mundo tradicional operando una crítica “práctica y silenciosa” sobre el mundo moderno que lo ha interiorizado (319):

El mundo moderno subvierte y desintegra a las sociedades tradicionales. Pero en el proceso de hacerlo, éste las interioriza también, sin saber que recibe sus formas prácticas silentes de crítica; y esta presencia altera la manera de ser del mundo moderno. El combate, el conflicto y el sufrimiento presiden este proceso ciego, desigual y (hoy día) universal (Gilly 1998, 319).

Tanto Gilly como los zapatistas enfatizan que dentro de esta hibridación mutua, los pueblos de Chiapas “no se levantan en contra de la modernidad; demandan un lugar dentro de ésta pero preservando su propia identidad” (1988, 332; 275, 312). En el esfuerzo por alcanzar este lugar, sus sociedades jerárquica y patriarcalmente organizadas adoptan progresivamente formas democráticas y de igualdad de género. Por ejemplo, los zapatistas enfatizan su lealtad a la democracia por sobre las formas jerárquicas tradicionales de toma de decisiones por parte de los grupos de Chiapas (CCRI-CG 1995, 85);¹³ además, con frecuencia recalcan las demandas que las mujeres indígenas hacen en relación con su papel en los asuntos domésticos y políticos (CCRI-CG 1995, 96-98). Más aún, los zapatistas han complementado sus formas tradicionales de comunicación explotando con éxito, en un plano internacional, el video, la Internet y otras formas sofisticadas de tecnología.

Al mismo tiempo que la modernidad impulsa estos cambios, las tradiciones de los indígenas de Chiapas influyen en los comportamientos modernos de los mestizos. Por ejemplo, Gilly plantea que la “racionalidad peculiar e híbrida” de los mexicanos, su “manera de dar razón y sentido al mundo y a la vida”, ha “sido formada por la presencia persistente del mundo encantado en [below and across] la modernidad que todos vivimos y queremos” (1998, 326). Afirma que esta presencia explica parcialmente por qué los mexicanos se sienten tan seducidos



por los zapatistas. Al sintetizar su punto de vista en torno a la subversión mutua de lo tradicional y lo moderno, Gilly compara la rebelión zapatista con un espejo de obsidiana que, para quienes miran en su interior, transforma el mundo en lo posible o “no sucedido” antes que convertirlo en la nostalgia de lo que vino y se fue”:

Tal vez este espejo refleje la conciencia angustiada e inflamada de la modernidad mexicana, una conciencia que quiere ser moderna al tiempo que preserva su mundo, que quiere ser sociedad y, al mismo tiempo, comunidad. Pero ¿no es esto (nada más y nada menos que) la conciencia atormentada del mundo moderno, cuya presunta imagen final, es decir, la de una historia lineal y finita, resultó ser el punto de inicio de interminables e innumerables historias arborescentes? (Gilly 1998, 327).

Estas dos fuerzas presentes en la sociedad mexicana, la mestiza y la indígena, pueden por ello fecundar una nueva voz: la de una modernidad que incluye y promueve, antes que destruir, “innumerables historias arborescentes” (Gilly 1998, 312).

La metamorfosis de la sociedad

El conjunto de estas observaciones en torno a la producción de nuevas voces sugiere que las sociedades de múltiples voces se hallan en incesante metamorfosis. Las voces de una comunidad forman un sistema dialógico. La formación y desarrollo de cada voz ocurre a través del resto. La producción de una nueva voz aparece así registrada en cada una de ellas. Por ejemplo, el punto de vista sociolingüístico de los mayas originarios y el de los españoles se ajustó a la voz mestiza que ellos dieron origen; y ahora la voz mestiza se modificó a la luz del discurso sugestivo que se transmite desde los pueblos indígenas de Chiapas, el cual alcanza los recodos más recónditos de México y del mundo. Los intercambios entre interlocutores, por ello, reorganizan el orden sobresaliente de los discursos particulares; estas reorganizaciones modifican los dis-

cursos y producen nuevas voces en dirección de las cuales el resto se ajusta luego. En otras palabras, las comunidades de múltiples voces continuamente se transforman a sí mismas. Su ser es su metamorfosis.

Esta metamorfosis, junto con la relación dialógica entre voces, implica otro aspecto de las sociedades de múltiples voces. El comportamiento instintivo y espontáneo de los organismos vivos es la persistencia en su ser, en lo que ellos son o serán, por lo que la persistencia puede ser considerada una afirmación tácita de ellos mismos. Dado que las voces de una comunidad son dimensiones de la identidad de una con respecto de la otra – así como también la alteridad entre ellas – la autoafirmación espontánea de cualquiera de estas voces se extiende a todo el resto, a su interacción dialógica, su escucha mutua, y a la metamorfosis de la comunidad. Podemos sostener por tanto que este tipo de afirmación compromete a la comunidad a adoptar un principio político que llamaremos “la interacción de voces igualmente audibles.”

Aunque este principio fluye directamente desde la heteroglosia dialogada de las comunidades de múltiples voces, si sus voces fueran igualmente audibles al mismo tiempo, las sociedades se tornarían en Torres de Babel. Este principio puede, no obstante, servir como un ideal hacia el cual las comunidades de múltiples voces se comprometan ellas mismas, tanto como fuere posible, en la medida en que afirman en forma espontánea su carácter dialógico.

Monoglosia y heteroglosia

Aunque Bajtín y los zapatistas celebran la hibridación dialógica de la sociedad, reflexionan asimismo sobre la tendencia de las comunidades a desconocer su carácter multivocal. Según Bajtín, esta tendencia presume la tensión entre dos fuerzas, “la monoglosia” y la “heteroglosia.” La monoglosia es el desarrollo de un “lenguaje soberano” en asociación con “procesos de cen-



tralización sociopolítica y cultural.” La heteroglosia, en cambio, es la constante estratificación del lenguaje dentro de discursos generacionales, profesionales y de otros géneros de habla, que entran en alianza con procesos de diferenciación y descentralización social (1981, 271-272). Esta tensión entre estas dos fuerzas se refleja en cada enunciado que producimos (1981, 272), constituyendo así el sello que define a cada sociedad.

No obstante la primacía de estas dos fuerzas, Bajtín no explica del todo su origen. En circunstancias normales, sin embargo, un grado de unidad o monoglosia, tanto como otro de diversidad o heteroglosia, es necesario para que la comunidad se sustente a sí misma; es decir, para proveerse de alimento, vivienda, y de otros elementos necesarios para su sobrevivencia. Pero una amenaza externa a menudo exagera una ansiedad que habita en todas las sociedades de múltiples voces. Dicha ansiedad se desprende de la posibilidad de que dicha sociedad sea abatida por las voces que resuenan en su interior, hasta transformarlas en una Torre de Babel, impidiéndose así alcanzar la unidad requerida para auto-reproducirse. Cuando esta ansiedad deviene en temor explícito, la comunidad eleva una de sus voces al estatus de oráculo; esto es, al estatus de “la palabra de Dios”, la “raza superior” o de algún otro lenguaje dominante que impugna el carácter de múltiples voces de la comunidad y su principio de interacción de voces igualmente audibles. Este temor es a veces tan intenso que contribuye al tipo de asesinatos, violaciones y mutilaciones que han plagado a Chiapas y a la historia humana.¹⁴

Frente a esta forma extrema de monoglosia, a las únicas voces a las que se les consiente audibilidad son aquellas imprescindibles para la reproducción de la comunidad y de su oráculo, o para encarnar al “otro diabólico” que los oráculos demandan cuando definen su propia identidad y “legitiman” su lugar dominante sobre la comunidad. Aunque la amenaza externa a la comunidad desaparece, los miembros de ésta pueden llegar a estar tan acostumbrados al orá-

culo que su código o lenguaje soberano se mantiene en su lugar, consintiendo que otras voces continúen siendo marginadas a la luz de aquello a que la nueva rutina soberana otorga importancia. El “Hermano Mayor” de 1984, la novela de Orwell, es reemplazado por una burocracia que lo sucede.

El rol que han cumplido los oráculos en México se hace particularmente evidente en la forma en que la herencia indígena del país ha sido utilizada por los sucesivos gobiernos. El gobierno promueve la identificación de sus ciudadanos con los ancestros indígenas prehispánicos de México pero, al mismo tiempo, despoja a los indígenas reales de su estatus étnico, reduciéndolos a la escueta tipificación de ciudadanos. Éstos pasan a ser así lo que Guillermo Bonfil llama una “civilización negada”, es decir, una civilización suplantada pero de ningún modo borrada. Para ser considerados como los hijos legítimos de “los constructores de Teotihuacán y Chichén Itzá,” ellos deben “integrarse” dentro de la sociedad mexicana, es decir, renunciar a su ser indígena (Bonfil 1980, 232-33; citado en Gilly, 1988, 278):

Los constructores de Teotihuacán y de Chichén Itzá pasan a ser ancestros ilustres de los no-indígenas; y los indígenas, una vez más son puestos al margen de la historia. Esto llega incluso al extremo de la relación paradójica entre nacionalismo e indigenismo según lo cual todos los mexicanos son descendientes de Cuauhtémoc salvo los indígenas quienes deben integrarse (es decir, dejar de ser indígenas, a fin de también ser hijos legítimos de Cuauhtémoc (Bonfil 1980, 232-33; citado en Gilly, 1998, 272).

Las comunidades indígenas no sólo son despojadas por el Estado de su estatus como tales. Más aún, las raíces indígenas prehispánicas que los mexicanos comparten son fosilizadas a modo de vestigios del pasado y detrimentos de la vitalidad que los indígenas podrían promover en esta tradición si hubiera oídos para escucharlos. En razón de esta sordera, las raíces indígenas están también representadas como una identidad o tradición univocala, no obstante que la



cultura pasada y presente de los indígenas de México sea multivocal, es decir, compuesta por los lenguajes y tradiciones de muchos grupos étnicos.

No obstante la hegemonía de este tipo de monoglosia, la heteroglosia dialogizada es aún el sello distintivo de México y de otras sociedades de múltiples voces.

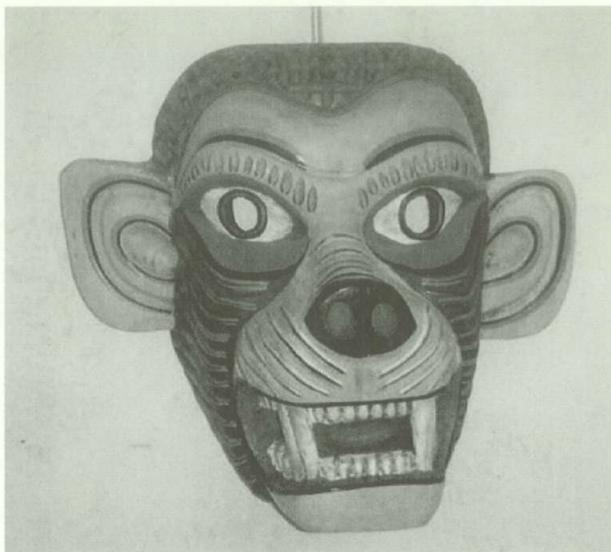
Esta constatación se apoya en la afirmación de la heteroglosia de los zapatistas de cara a la tendencia hacia una forma sofocante de monoglosia. En especial, las propuestas de los zapatistas concernientes a los cambios legales y políticos constituyen desafíos al oráculo del “presidencialismo” del gobierno y de sus políticas económicas neoliberales. Por

ejemplo, el criterio de los zapatistas sobre una revolución exitosa no es el triunfo de un partido, una organización o alianza de organizaciones con sus programas sociales particulares, sino, más bien, “la (...) creación de *un espacio democrático* para resolver las confrontaciones entre los diferentes proyectos políticos” (CCRI-CG 85; subrayado mío). Este espacio político equivaldría a “un nuevo pacto entre elementos de la federación que pone punto final al centralismo, permitiendo a las regiones, comunidades indígenas y municipalidades autogobernarse con autonomía política, económica y cultural” (157). En nombre de esta cultura política nueva y diversa, los zapatistas emplazan a los partidos políticos a participar en un Diálogo Nacional, y a que compitan entre sí por el respaldo de las mayorías:

“Esta revolución no va a concluir en una nueva fase, fracción de clase o grupo de poder, sino, más bien, en un espacio libre y democrático de lucha política” (233). De acuerdo con esta idea de un espacio democrático, los funcionarios electos deben “mandar obedeciendo” antes que “comandar la obediencia”; es decir, deben henchir el corazón y el deseo de las mayorías (151) y garantizar que las voces de las minorías no sean silenciadas (151).

En relación con este espacio democrático, los zapatistas también buscan que el gobierno cambie su política de tierras, así como otras de orden económico. Concretamente, los zapatistas demandan que los pobladores de Chiapas

sean protegidos de los resultados previsibles del neoliberalismo, del TLCAN y de la globalización, es decir, de la pérdida de las tierras que todavía les quedan y de las exiguas ganancias que se derivan de su tradicional estilo de cultivo.¹⁵ En tanto sus prácticas agrarias son parte de su voz, sus demandas económicas equivalen a un pedido que persiste en sus formas de vida y de ser “oídos.” Esta persistencia precisa que los campesinos distingan entre tierra y otros recursos que ellos puedan desarrollar en formas compatibles con la prosperidad actual y el florecimiento de formas de vida futuras. Aunque las prácticas económicas son sólo parte de una forma de vida o de voz, su centralidad para la reproducción de la sociedad no implica que la armonía de cualquier sistema económico pueda mermar la heteroge-



neidad de todos los niveles de la sociedad. La interacción de voces de una sociedad, entonces, requiere del ejercicio de prácticas económicas heterogéneas, así como de estilos culturales diferentes. En un plano más general, se requieren políticas globales nuevas que prevengan y regulen las prácticas capaces de limitar la interacción y producción de fuerzas heterogéneas.

La autodeterminación y los derechos humanos

Para asegurar que el espacio democrático que ellos visualizan, incluya la participación de los diferentes grupos en la sociedad mexicana, los zapatistas formulan peticiones al gobierno que otorgan un significado concreto al principio político de la interacción de voces igualmente audibles. Más específicamente, sus demandas emplazan formas significativas de revisión de la noción de auto-determinación de los pueblos, así como una expansión del significado del concepto prevaleciente de derechos humanos. La noción de “auto-determinación de los pueblos” usualmente ha sido puntualizada en términos de independencia soberana y de no intervención.¹⁶ En trabajos recientes, sin embargo, Craig Scott ha argüido que tanto los pueblos como los individuos “existen y crecen con vigor solamente en el diálogo mutuo” y que, por tanto, cada grupo debe considerar sus derechos en relación con los derechos de los otros grupos con los que está vinculado hoy en día y en un futuro (Craig Scott 1996, 819; citado en Young 1999). Iris Young retoma y desarrolla la afirmación de Scott para sostener una teoría más comprehensiva y justificada de la autodeterminación. En este impulso ella apela a una teoría relacional feminista, y al concepto de libertad como antidominación, desarrollado por Philipp Petit (1977). Ella plantea así que la autodeterminación debería ser entendida como una “autonomía relacional en un contexto de no-dominación.” De acuerdo con esta noción, las relaciones deberían estructurarse

de manera tal que permitan alcanzar un máximo de los fines perseguidos por los diferentes grupos de la sociedad, y que los agentes gobernantes deberían ser capaces de “interferir en acciones para promover instituciones que minimicen la dominación” al tiempo que consideran “los intereses y voces de las partes afectadas” (1999). Young sostiene que su noción de autodeterminación se corresponde con las demandas de las comunidades indígenas de Norteamérica y de otros países que son – y probablemente seguirán siendo – parte de un Estado más grande (Young 1999).

Esta revisión de la noción de la autodeterminación se corresponde con las recientes recomendaciones para una expansión del concepto de los derechos humanos. Charles Taylor, por ejemplo, distingue entre “las políticas de la dignidad” y “las políticas de la diferencia.” Mientras las políticas de la dignidad remiten al énfasis iluminista de la igualdad y de los derechos universales de los individuos (1994, 37), tales como la libertad de expresión y las garantías de seguridad física, las políticas de la diferencia se refieren al otorgamiento de derechos que aseguren la capacidad de culturas particulares o de otras identidades colectivas para sobrevivir y florecer. Los derechos relativos a las identidades colectivas no están presentes ni en los “Derechos del Hombre”, el “Acta de los Derechos” ni en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.” Pero a Taylor le parece que éstos (los derechos de la política de la diferencia) son necesarios en tanto que los integrantes de grupos particulares pueden ser dañados o destruidos cuando la sociedad les da una imagen negativa a su identidad de grupo (Taylor 1994, 25, 36-37, 65). Más aún, el grupo societario que garantiza tales derechos puede “fusionar” su horizonte compartido con los horizontes de otros grupos en aquella sociedad. Según Taylor, esta “fusión de horizontes” enriquece a toda la sociedad, transformando los criterios de juicio. Se alcanza así una base más amplia desde donde evaluar el “valor” que las



creencias de cada grupo introducen para dicha sociedad (Taylor, 1994, 67, 70, 72).

Las demandas políticas de los zapatistas están de acuerdo y apoyan la versión revisada de la auto-determinación (“la autonomía relacional en el contexto de no dominación” de Young) y el reclamo de los derechos humanos formulado por Taylor en torno al tipo Iluminista de los derechos individuales, así como el énfasis más contemporáneo sobre el reconocimiento de los derechos culturales, es decir, respectivamente, “las políticas de la dignidad” y “las políticas de la diferencia.” Los zapatistas aspiran a ser ciudadanos en un México republicano y al mismo tiempo tener la capacidad para negociar dentro de esta república con igualdad como colectividades culturales específicas.¹⁷ O como Gilly expresa sucintamente este deseo dual: “En la rebelión, los indios reclaman el derecho a ser considerados como ciudadanos (lo que supone una suerte de igualdad republicana en el contexto de una identidad colectiva única) y, al mismo tiempo a ser diferentes (lo que supone una pluralidad de identidades colectivas dentro de una igualdad republicana)” (1998, 316).

A fin de alcanzar el respeto a sus identidades colectivas, los zapatistas argumentan que los indígenas y todas las otras comunidades deberían tener el derecho “a gobernarse con autonomía política, económica y cultural” (157; véase también 159, 224, y Mues, 1998, 15-16). El respeto a la autonomía cultural incluye la demanda de que el gobierno otorgue carácter oficial a las lenguas de todas las etnias y organice su instrucción en escuelas, colegios y universidades (159). Esta demanda además supone “el derecho de los pueblos indígenas a tener acceso a información precisa y actualizada a través de estaciones de radio indígenas operadas, con independencia del gobierno, por las mismas comunidades indígenas (223); ya que estos derechos culturales no parecen violar derechos individuales básicos, instituirlos puede ser plausible, más allá de cualquier inconveniente que ellos pudieran causar. Para decir esto mismo en términos de Young, la

Hay una “hibridación inexorable” y una subversión mutua de ambos mundos: el moderno disgregando el mundo tradicional y el mundo tradicional operando una crítica “práctica y silenciosa” sobre el mundo moderno que lo ha interiorizado.

solución apropiada a tales inconvenientes estaría determinada por el espíritu de “la autonomía relacional en un contexto de no-dominación” o, en términos nuestros, en concordancia con la interacción de voces igualmente audibles. Estos principios nos ponen en la misma dirección para las negociaciones, pero como *dicta* filosófica, nosotros no debemos esperar que ellos vayan a proveer reglas específicas para la toma de decisiones en relación con casos particulares.

En tanto que hemos incluido las nociones revisadas de autodeterminación y derechos humanos al interior del principio político de la interacción de voces igualmente audibles, deberíamos notar que este principio resuelve dos asuntos que algunos comentaristas han hecho al tratamiento que hace Taylor sobre los derechos colectivos. Específicamente, Susan Wolf y K. Anthony Appiah aceptan en buena medida la perspectiva de Taylor aunque apuntan a dos de sus limitaciones. La primera limitación es tratada por Wolf y concierne a la vinculación social entre los diferentes grupos de una comunidad. Ella está de acuerdo con el planteo de Taylor de reconocer las identidades culturales, pero discrepa de la idea según la cual las culturas y otras identidades colectivas inicialmente sólo tienen “valor que se presume igual” y deben – sobre la base de una “fusión de horizontes” que expanda la mente – justificar su valor igual o distintivo. Wolf argumenta, en cambio, que debemos reconocer a las otras culturas ya que “las culturas africanas, asiáticas y americanas nativas son parte de nuestra cultura propia o, más bien, de la cultura de algunos de los grupos que juntos



constituyen nuestra comunidad" (1994, 81). En relación estrecha con los miembros de estos grupos o con sus literaturas y otros productos culturales, "reconocemos quiénes, como comunidad, somos nosotros" (1994, 85). En otras palabras, nuestra identidad comunal incluye las otras culturas con las cuales compartimos el espacio social. Por ello, debemos reconocer estas culturas como parte de nuestra comunidad e identidad, más allá de lo que pensemos de su contribución al enriquecimiento de esta comunidad y de su identidad. Mientras Taylor parece buscar razones pragmáticas como base para afirmar otras culturas, Wolf en cambio nos recuerda una razón más elemental para esta justificación: el reconocimiento de nuestra identidad social heterogénea. Su planteamiento está, de esta manera, más cercano al nuestro, a pesar de las referencias posi-

vas que hace Taylor sobre Bajtín y al dialogismo antedicho.

Ambos, Wolf (1994, 77) y Anthony Appiah (1994, 163), señalan una segunda limitación en el planteamiento de Taylor: éste atrapa sujetos individuales dentro de una identidad particular, tal como su cultura, raza o género. La noción de heteroglosia dialogizada escapa de esta trampa: los individuos comparten la hibridación de las voces que ellos articulan y así tienen, desde un principio, más que una identidad única. Aunque una de las voces que caracteriza a un individuo puede ser más audible que el resto, ésta siempre está matizada en términos de las otras y particularmente en términos de aquellas que han tenido un grado más alto de importancia en la historia dialógica del individuo. El reclamo por el reconocimiento cultural, así, no implica que alguien deba estar atrapado dentro de una identidad univocal.



Las voces nihilistas y su superación

Las demandas políticas de los zapatistas y las nociones revisadas de los derechos humanos y de la autodeterminación de los pueblos que hemos considerado, nos permiten ver de forma más concreta el principio político de la interacción de voces igualmente audibles. Como contrapartida, la naturaleza atrayente de este principio y del punto de vista de la sociedad – la sociedad como un cuerpo de múltiples voces metamorfoseándose – provee un fuerte soporte a las demandas de los zapatistas y a la revisión de las nociones tradicionales de derechos humanos y de autodeterminación.

Pero un doble problema confronta la afirmación de la sociedad como un cuerpo de múltiples voces. Por un lado, este principio parece demasiado estrecho: ¿no es este punto de vista en sí mismo un oráculo, que limita por eso mismo la interacción de las voces que celebra? ¿No



implica esto una posibilidad que Bajtín y los zapatistas rechazarían: el establecimiento de la heteroglosia dialogizada como un punto de vista totalizante? Por otro lado, esta visión de la sociedad parece demasiado extensa: ¿no encierra tal afirmación todas las voces de la sociedad, incluyendo las del racismo, el sexismo, y otras formas de discurso excluyente? La respuesta a ambas preguntas es “No.” La idea de un cuerpo de múltiples voces es tanto un anti-oráculo como un oráculo. Esta idea afirma la metamorfosis de la sociedad, la hibridación de las voces de la comunidad y el tipo de escucha que produce nuevas voces y revisiones en el propio discurso. Esta idea, en otras palabras, funciona como una barrera a cualquier formulación final de sí misma, a cualquier intento de hacer de ésta un oráculo y, a la vez, mantenerla abierta a revisión en la contienda o competencia por la audibilidad entre las voces de la comunidad.

Aunque la afirmación del cuerpo de múltiples voces de la sociedad parecería involucrar la celebración de todas sus voces, la comunidad puede en forma legítima impedir que un grupo de creencias alcance igual audibilidad que el resto. Este grupo incluye al racismo, el sexismo, o cualquier otro sistema de creencias que inste a sus proponentes a no escuchar a otros en razón de su color de piel, su género, su orientación sexual o cualquier otro rasgo que no fuere, en sí mismo, discursivo. Al subordinar la voz a los rasgos no discursivos, los exponentes de este discurso excluyente no sólo se ensalzan a sí mismos al nivel de un oráculo; niegan el “carácter vocal” de la sociedad y de sus miembros, y repudian así la fuente de su estatus, y del nuestro, como interlocutores. En tanto rechazan un cuerpo de múltiples voces (común a todos nosotros), su discurso no puede convertirse legítimamente en las voces que dirigen la política de la comunidad, incluso si aún son escuchadas o si es lícito escucharlas. Estos discursos excluyentes son, de hecho, el

ejemplo más claro de la tendencia de la comunidad a sobre-reaccionar frente la posibilidad de ser abatida por las voces que claman dentro del cuerpo social y, como resulta, negar el ser de la comunidad. En el caso de Chiapas, así, la afirmación de la interacción de voces en el “espacio democrático” defendido por los zapatistas, implicaría identificar y limitar el rol de estas modalidades de discursos excluyentes así como, también, de los tipos de oráculos más benignos. En otras palabras, esto conjeturaría la superación de la tendencia nihilista de la sociedad.

La noción de Bajtín de la heteroglosia dialogizada y el reclamo de los zapatistas por un acrecentamiento en la audibilidad de las voces de Chiapas, nos invitan a reconsiderar la estructura de la sociedad y a revisar nuestra idea en torno a los derechos humanos y la autodeterminación de los pueblos. Como respuesta a esta invitación, hemos extendido la noción de Bajtín en torno a la heteroglosia dialogizada y hemos caracterizado a las sociedades como cuerpos de múltiples voces – es decir, cuerpos cuya reproducción es su auto-metamorfosis, y cuyas voces resuenan mutuamente, cada una simultáneamente adentro y afuera de las demás, constituyéndose cada una la identidad y la otra de las demás. Repensándonos en términos de esta hibridez, y no desde la noción más tradicional de identidad pura, aspiramos a incluir el reconocimiento cultural en nuestra idea de derechos humanos, y a comprender la autodeterminación de los pueblos en términos de la “autonomía relacional inserta en un contexto de no-dominación” propuesto por Young. En otras palabras, ojalá esta nueva visión de nosotros mismos y de la sociedad nos conduzca a reconocer que nuestras diferencias son los regalos que tenemos el uno para el otro – que cada voz es una parte de nuestra identidad híbrida y una fuente de renovación, tanto como nuestro otro.



- 1 Quiero agradecer a los participantes en el Congreso de la Asociación Americana de Filosofía (APA), sección hispánica, en torno a "Sociedades multiétnicas y derechos humanos", Washington, D.C., Diciembre, 1998, y al Decimocuarto Congreso de Filosofía, Puebla, México, Agosto, 1999; como también a David Alexander, Juan Carlos Grijalva, Lizardo Herrera, Leonard Lawlor, Judith E. Martí, Barbara McCloskey, Greg Nielsen, Richard Schmitt, Ofelia Schutte, Benigno Trigo, Javier Villanueva, y Iris Young por sus útiles comentarios sobre varios borradores de este trabajo. Estoy especialmente agradecido a Juan Carlos Grijalva por traducir del inglés al español, con mi colaboración, este ensayo. Agradezco así mismo a Luis Delgado Arria por su generosa pulida de la traducción original. La versión en inglés de este trabajo, la cual ya fuera publicada antes, es: Fred Evans, "Voices of Chiapas: The Zapatistas, Bakhtin and Human Rights," *Philosophy Today*, 43: 196-210. La versión publicada en Francés es: "Dialogisme et droits de l'Homme au Chiapas," *Cahiers de Recherche Sociologique*, 36: 75-104. Tengo permiso de *Philosophy Today*, el editor original, publicar la traducción sin recompensarlo.
- 2 Para una biografía y recuento del trabajo de Bajtín, ver especialmente Morson y Emerson (1990). Bajtín forma un círculo con un número de otros intelectuales rusos. Uno de los miembros de este círculo, Voloshinov, es internacionalmente conocido por su libro *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1986). Sin embargo, los académicos están divididos sobre si Bajtín es realmente el autor de este trabajo (ver, por ejemplo, Clark y Holquist, 1984, y Morson y Emerson, 1990, para contrastar las posiciones sobre este asunto). Ya que mi propósito aquí es más bien temático que histórico, no desarrollaré este asunto y me restringiré, a menos que explícitamente sea señalado de otra manera, a los trabajos que los académicos reconocen que pertenecen palmariamente a Bajtín.
- 3 Los rebeldes zapatistas, es decir, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y su liderazgo civil, el Comité Clandestino de Revolucionario Indígenas (CCRI), demandan que el gobierno respete las promesas económicas de la constitución que fueron un resultado de la Revolución Mexicana. Igualmente, Bajtín fue una importante figura en un grupo de intelectuales cuyo trabajo, al menos implícitamente, criticó la reducción de la Revolución Rusa, por parte de Stalin, a dogma y al Archipiélago de Gulag.
- 4 Ver, por ejemplo, Lugones (1994) y Alcoff (1995) sobre identidad racial mezclada; Young (1997) sobre reciprocidad asimétrica; Gilroy (1993), Canclini (1995), Chambers (1994), Evans (1998), Naficy (1993) y Homi Bhabha (1994) sobre discursos híbridos y "poscoloniales"; Ginzburg (1980) sobre el cosmos híbrido de un molinero del siglo XVI; Ippolito (1997) sobre la hibridación de "egos postizos" computarizados, y Lucero (1996) y Ringgold Cameron et al (1998) en relación con la producción del arte híbrido. Véanse a continuación los planteamientos formulados por teóricos políticos que discuten las políticas del multiculturalismo y el reconocimiento cultural en términos de lo que es relevante a la noción de hibridación.
- 5 Bajtín es ambiguo con respecto al sentido exacto de que una "gramática unitaria" es una abstracción. ¿Quiere él decir que la gramática emerge desde prácticas lingüísticas más básicas y altamente contextualizadas (como dice Hopper 1998) o que la gramática sólo existe en representaciones formalizadas del lenguaje? Otro miembro del círculo bajtiniano, Voloshinov, argumenta que la gramática es un producto de las relaciones de clase que son dominantes en una sociedad (Voloshinov 1986, 123; véase Evans 1998, n. 8, 419-420, para una exposición de Voloshinov sobre este punto). Bajtín define el "discurso" como un "lenguaje en su totalidad concreta viviente" en oposición al "lenguaje como el objeto, específico de la lingüística" (1984, 181).
- 6 No puedo defender aquí completamente esta afirmación, aunque es central en mi tesis. Junto con el sentido vago que tenemos de otros puntos de vista que rozan el nuestro, mi principal argumento es que algún tipo de totalidad es necesario para explicar nuestra aptitud para entender a otros interlocutores. Para mi crítica de la idea opuesta – que la comunicación consiste en último término en interlocutores que unen un conjunto común de palabras con un conjunto común de ideas simples (innatas o aprendidas) localizadas en la memoria semántica de cada interlocutor – véase Evans 1993; en este trabajo yo también discuto y critico la noción de "conexionismo" en la ciencia cognitiva. En relación con este tema véase también Kent 1991.



- 7 Para una discusión de la noción de Bajtín que relaciona esto con los estudios actuales del lenguaje hechos por los psicólogos y lingüistas, véase Wertsch (1991). Para una comparación y contraste del punto de vista de Bajtín con el de totalidad de Benjamin Lee Whorf y el énfasis sobre la gramática, véase Schultz (1990). Bakhtin suma a estas voces la posesión de “altura, alcance, timbre, categoría estética (lírica, drama, etc.)” y articula también particulares “visiones sobre el mundo y los destinos” (1984, 293). En otras palabras, las voces tienen dimensiones lingüísticas y subjetivas (véase más adelante).
- 8 Para un tratamiento sistemático de esta noción de dignidad y su relación con el marxismo, véase Holloway (1998); véase también Gilly, quien argumenta que, en las culturas indígenas de México y en muchas otras culturas indígenas y tradicionales, la dignidad incluye el estatus de lo individual pero está también unida con “una idea comunitarista [*communitarian*] de lo que es un ser humano” y con respecto a un orden que los indígenas sienten que es inherente a la naturaleza y la sociedad. La injusticia es cualquier cosa que amenaza este orden (1998, 280-281; 282).
- 9 Bajtín sostiene que la comprensión de otra enunciación es inseparable de nuestra respuesta a ésta. Y plantea, además, que nuestra respuesta a esa enunciación también anticipa la réplica que nuestro interlocutor puede dar a nuestra respuesta, es decir, anticipa su “fondo aperceptivo.” Bajtín llama a este proceso un entendimiento parcialmente constituido por una respuesta activa (“*active responsive understanding*”). Ésta implica que un enunciación forma parte de una cadena y, de esa manera, continúa más allá del momento inmediato de su ejecución (Bajtín 1986, 68, 92-95). Más aún, Bajtín habla de las personas como seres “nacidos de tal idea [no finalizada]” y del “fuero interno inacabado” de los personajes de las novelas de Dostoievski (17; véase el tratamiento por Dimitri Nikulin, 1988 de este aspecto del trabajo de Bajtín). Yo interpreto esta inacababilidad como que las voces son más que nosotros y no obstante inseparables de nosotros; es decir, ellas “son” nosotros.
- 10 Algunos otros ejemplos de hibridación intencional son la práctica mímica anti-falocéntrica de Irigaray (1985, 76 y 209) y la “doble conciencia” de la cual W.E.B. Du Bois y, más recientemente, Gilroy hablan (Gilroy 1993, 48). El intento por apropiarse del discurso del Otro algunas veces se vuelve en contra, y el discurso que ha sido apropiado termina dominando la voz apropiadora (Bajtín 1981, 293, 294; 1984, 202; véase más adelante sobre los mayas, y véase también Gilly 1998, 297, en torno al uso que los mayas hicieron del cristianismo como una ideología con la cual derrocar la opresión de aquéllos que originalmente se la impusieron).
- 11 He tomado prestado este ejemplo y una de sus ramificaciones, su versión interna de la voz del hablante, de Hanks (1996, 278-290). “Los padres seculares” son católicos pero no pertenecen a ninguna orden. En sus cartas, las mayas que las escribieron y firmaron exaltan a los franciscanos por hablar maya, y condenan a los padres “negros” (seculares) por hablar únicamente español; ensalzan a los franciscanos por sus votos de pobreza y caridad, y acusan al clero secular de cuidar únicamente su riqueza y sus familias; y declaran que los franciscanos los guían bien mientras que el clero secular abusa de ellos. Estos fueron los términos que los franciscanos tradicionalmente usaron para distinguirse del clero secular y apoyar su intento por ser la única o la principal fuerza religiosa en la región (Hanks 1996, 288).
- 12 Al escribir desde una perspectiva explícitamente Bajtiniana, el antropólogo mexicano, José Alejos García (1994) argumenta que la identidad de los ladinos (mestizos hablantes de español) en el Chiapas de 1930, fue formada en relación con el complejo “otro” Occidental (“españoles-europeos-extranjeros”) y los indígenas, derivando en “un triple juego de imágenes,” la auto-imagen del ladino, la imagen que el otro tiene del ladino y la imagen que el ladino tiene del otro (110-111).
- 13 Gilly señala que anteriormente la relación del Estado con las comunidades indígenas por la vía de los intermediarios, los caciques, congela las relaciones sociales internas de aquellas comunidades y así las comunidades fueron subordinadas, pero no modificadas o absorbidas, en la cultura política de las clases dominantes. A finales de los setenta, los indígenas de Chiapas comenzaron una lucha contra los caciques y el sistema que les dio origen (1998, 285). A la luz de este antecedente, Gilly alerta contra la romantización de la noción de los indígenas de su cultura tradicional y su noción comunitarista de “dignidad”: La idea indígena de “orden” es jerárquica más que igualitaria (1998, 280-282). Pero Gilly sostiene también la



- idea de que el proceso de hibridación puede cambiar esta noción comunitaria de orden en pro de una versión más igualitaria de ésta (1998, 282; consúltense también páginas subsiguientes).
- 14 Por ejemplo, la masacre instigada por el gobierno el 22 de diciembre de 1997 en Acteal, Chiapas; véase Gilly 1998, 289. Aunque no puedo abordar este tema en este momento, la noción de un oráculo y la dinámica que establecen los oráculos está entendida como una alternativa a la noción menos políticamente definida de “el orden simbólico” que el psicoanalista Jacques Lacan (1977) y sus seguidores han desarrollado. Yo comparo el orden simbólico homogéneo con un oráculo; y entiendo por oráculo a una voz (una voz ilegítimamente privilegiada) entre muchas otras. En otras palabras, el cuerpo de múltiples voces reemplaza la trilogía lacaniana de “lo real,” “lo imaginario” y “lo simbólico.”
 - 15 Específicamente, la revisión del artículo 27 de la Constitución Nacional de 1917, impulsada en 1991 por el presidente Salinas, mediante enmienda constitucional (con la que se buscaba modificar el estatus de la tierra como la propiedad pública de la nación mexicana para asegurar al menos la posibilidad de una redistribución agraria) restringe a los campesinos el acceso legal a las tierras, el mantenimiento de sus ejidos y otras tierras apropiadas comunalmente. También, la más reciente adopción del TLCAN restringe la venta exitosa de sus productos en lo que ahora es un mercado desprotegido (véanse Gilly 1988, 268-271, 299-300; CCRI-CG 1995, 221-223).
 - 16 A la luz de relevantes documentos internacionales, por ejemplo, la resolución 1541 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, y la opinión de muchos académicos en este campo, Iris Young define la noción tradicional de la autodeterminación en términos de la “soberanía” y la “no-interferencia”: “Autodeterminación significa que un pueblo o gobierno tiene la autoridad para ejercer completo control sobre lo que sucede dentro de su jurisdicción, y ningún agente externo tiene el derecho a hacer reclamos sobre, o interferir con, lo que hace el agente autodeterminado” (1999). Young sostiene que esta definición ha sido usualmente aplicada sólo a Estados que pueden sostener una economía independiente. Más aún, parte del problema de aplicar la noción de “autodeterminación” a las comunidades indígenas (el problema que Young está particularmente ansiosa de tocar en su trabajo) va más allá de la noción de independencia económica como una condición *sine qua non* de dicha autodeterminación.
 - 17 Las demandas de los zapatistas reflejan tanto derechos individuales (en su propio manifiesto, “libertad, democracia y justicia,” CCRI-CG 1995, 93; véase también 156-162) como derechos colectivos (en su llamado al gobierno para que reconozca sus derechos culturales, es decir, el respecto a sus “derechos y dignidad como pueblos indígenas... de acuerdo con sus culturas y tradiciones,” 156; véase también 224). Mues sostiene que la convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo de las Naciones Unidas, también ratificada por México, explícitamente legitima los derechos colectivos de las comunidades indígenas (1998, 4). Ella también afirma que el artículo # 4 de la Constitución Política Mexicana explícitamente “protege y promueve el desarrollo de las lenguas, culturas, prácticas, costumbres, fuentes y formas específicas de organización social” (de las comunidades indígenas), aunque este artículo no reconoce explícitamente que las comunidades indígenas tengan el “derecho a la autonomía y a la autodeterminación” (1998, 8; traducción mía). Mues añade que muchos defensores de los derechos indígenas sostienen que el artículo # 4 tácitamente implica el derecho a la autonomía y a la autodeterminación para las comunidades indígenas de México. Véase también el artículo # 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas”.



Referencias

- Alcoff, Linda
1995 "Mestizo Identity." In *American Mixed Race: The Culture of Microdiversity*. Ed. Naomi Zack. New York: Rowan and Littlefield.
- Appiah, K. Anthony
1994 "Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction." In *Multiculturalism*. Ed. Amy Gutmann. Princeton, NJ: Princeton University Press, 149-163.
- Bhabha, Homi
1994 *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Bakhtin, Mikhail
1981 "Discourse in the Novel." In *The Dialogic Imagination*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, 259-422. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail
1981a "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel." In *The Dialogic Imagination*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, 84-258. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail
1984 *Problems of Dostoyevsky's Poetics*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail
1984a *Rabelais and His World*, trans. Helene Iswolsky. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Bakhtin, Mikhail
1986 *Speech Genres and Other Late Essays*, trans. Vern W. McGee, edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bonfil Battalla, Guillermo
1980 "Historias que no son todavía historia." In *Historia o para qué?*, ed. Carlos Pereyra et al. México City: Siglo XXI.
- Cameron, Dan, Richard J. Powell, Michele Wallace, Patrick Hill, Thalia Gouma Peterson, Moira Roth, and Ann Gibson, eds.
1998 *Dancing at the Louvre: Faith Ringgold's French Collection and Other Story Quilts*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Canclini, Nestor Garcia
1995 *Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity*. Trans. Christopher L. Chiappari and Silvia L. Lopez; foreword by Renato Rosaldo. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- CCRI-CG (Comite Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del Ejercito Zapatista de Liberacion Nacional)
1995 *Shadows of Tender Fury: The Letters and Communiqués of Subcomandante Marcos and the Zapatista Army of National Liberation*, trans. Frank Bardacke, Leslie Lopez, and the Watsonville, California Human Rights Committee. New York, NY: Monthly Review Press.
- Chambers, Iain
1994 *Migrancy, Culture, Identity*. London: Routledge.
- Clark, Katrina, and Michael Holquist
1984 *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Evans, Fred
1993 *Psychology and Nihilism: A Genealogical Critique of the Computational Model of Mind*. Albany, NY: The State University of New York Press.
- Evans, Fred
1998 "Bakhtin, Communication, and the Politics of Multiculturalism," *Constellations*, 5:3, Sept., 403-423.
- García, José Alejos
1994 "El Otro y Yo. Identidad Ladina en Tumbala, Chiapas." In *La Identidad: Imaginación, Recuerdos y Olvidos*, ed. Ana Bella Pérez Castro. Mexico City, Mexico: Universidad Autónoma de México, 107-116.
- Gilly, Adolfo
1998 "Chiapas and the Rebellion of the Enchanted World." In *Rural Revolt in México*, ed. Daniel Nugent. London: Duke University Press, 261-334.
- Gilroy, Paul
1987 *The Black Atlantic*. London: Verso.
- Ginzburg, Carlo
1980 *The Cheese and the Worms*, trans. John and Anne Tedeschi. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Hanks, William F.
1996 *Language and Communicative Practices*. Boulder, CO: Westview Press.
- Holloway, John
1996 "Dignity's Revolt." In *Zapatista! Reinventing Revolution in Mexico*, eds. J. Holloway and E. Pelaez, 159-98. London and Sterling, VA: Pluto Press.
- Hopper, Paul J.
1998 "Emergent Grammar." In *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Linguistic Structure*, ed. Michael Tomasello.
- Ippolito, Jon
1997 "Trusting Aesthetics to Prosthetics," *Art Journal*, Vol. 56, No. 3, 68-74.
- Irigaray, Luce
1985 *This Sex Which Is Not One*, trans. Catherine Porter. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kent, Thomas
1991 "Hermeneutics and Genre: Bakhtin and the

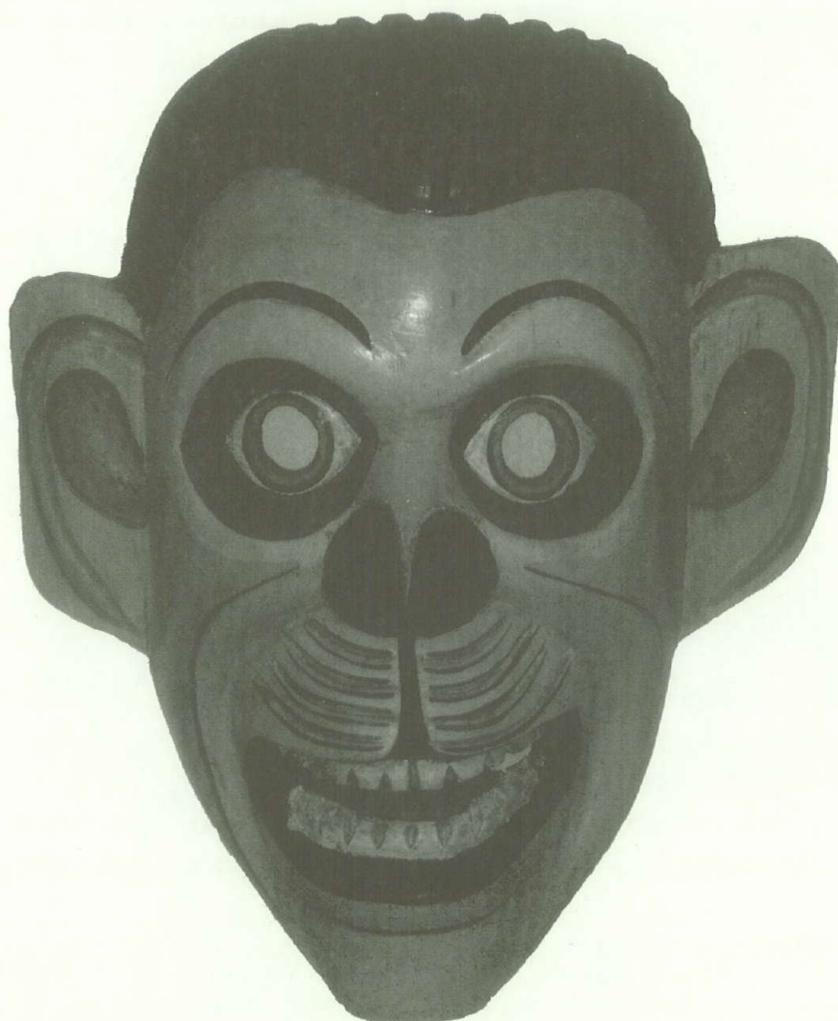


- Problem of Communicative Interaction." In *The Interpretive Turn: Philosophy, Science, Culture*. Ed. David R. Hiley, James F. Bohman, and Richard Shusterman. Ithaca, NY: Cornell U. Press, 282-303.
- Lacan, Jacques
1977 *Ecrits: A Selection*, trans. Alan Sheridan. New York, NY: W.W. Norton and Company, Inc.
- Lucero, Michael
1996 *Michael Lucero: Sculpture 1976-1995*. Ed. Paul Anbinder. New York, NY: Hudson Hills Press.
- Lugones, Maria
1994 "Purity, Impurity, and Separation." *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 19.2: 458-479.
- Marcos, Subcomandante
1996 "Interview," *Chiapas*, no. 3, 106-116.
- Marcos, Subcomandante
1997 Videotaped interview conducted and shot by Kerry Appel, Jan. 1997, trans. Jason Gilmore and Kerry Appel. Text received by internet transmission.
- Morson, Gary Saul, and Caryl Emerson
1990 *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mues, Laura
1998 *Derechos Indígenas: El Caso de México*. Col. Copilco Universidad, Mexico, D.F.: Academia Mexicana de Derechos Humanos Filosofía y Letras No. 88.
- Naficy, Hamid
1993 *The Making of Exile Cultures: Iranian Television in Los Angeles*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Nikulin, Dmitri
1998 "Being as Dialogue," *Constellations*, vol. 5, no. 3, 381-402.
- Pettit, Philip
1997 *Republicanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Schultz, Emily A.
1990 *Dialogue at the Margins: Whorf, Bakhtin, and Linguistic Relativity*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Scott, Craig
1996 "Indigenous Self-determination and Decolonization of the International Imagination: A Plea," *Human Rights Quarterly*, vol. 18, 809-24.
- Taylor, Charles
1994 "The Politics of Recognition." In *Multiculturalism*. Ed. Amy Gutmann. Princeton, NJ: Princeton University Press, 25-74.
- Volosinov, V. N.
1986 *Marxism and the Philosophy of Language*, trans. Ladislav Matejka and I.R. Titunik. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V.
1991 *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolf, Susan
1994 "Comment." In *Multiculturalism*. Ed. Amy Gutmann. Princeton, NJ: Princeton University Press, 75-86.
- Young, Iris Marion
1997 "Asymmetrical Reciprocity: On Moral Respect, Wonder, and Enlarged Thought," *Constellations*, vol. 3, no. 3, 393-414.
- Young, Iris Marion
2000 "Two Concepts of Self-Determination." In *Human Rights and Post-Colonial Legacies*, ed. Austin Sarat. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.



Contribuciones especiales

La Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador



Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

La propuesta educativa y su proceso

Alberto Conejo Arellano*



Introducción

El Ecuador es un país multilingüe, pluricultural, conformado por pueblos indígenas, población negra y población mestiza. Los pue-

blos indígenas se encuentran en tres regiones del país: en la Costa, los awa, chachi, tsáchila y épera; en la Sierra los quichuas; en la Región Amazónica, los a'ís (cofanés), sionas, secoyas, záparos, huaos, quichuas y los shuaras-achuaras, y mantienen una lengua y una cultura propia, que constituyen una de las riquezas culturales de la nación ecuatoriana.

Aun cuando la población ecuatoriana se caracteriza por esta enorme riqueza, la educación que se ha ofrecido a los pueblos indígenas ha estado orientada tradicionalmente a promover su asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico. Este tipo de educación, además, ha fomentado la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas y el desarrollo de situaciones de racismo perjudiciales para el país.

La práctica de métodos memorísticos y repetitivos, el material didáctico empleado, y la misma organización de los establecimientos educativos han impedido el desarrollo de la creatividad y la participación de la población indígena en la vida nacional. A ello se suma el tipo de currículo en el que se ha basado el sistema que, debido a las características socio-culturales de la población indígena presenta limitaciones que

* Profesor de la Carrera de Educación Intercultural de la UPS y Supervisor Nacional de la DINEIB.



dificultan y/o impiden cumplir con los objetivos educativos y lograr las metas esperadas.

Los maestros asignados a las comunidades indígenas desconocen, por lo general, la realidad de la población, al igual que su lengua y su cultura, siendo ello una causa para el mantenimiento de actitudes y comportamientos negativos que se traducen en el fomento de la desvalorización de la persona.

Los sistemas de evaluación y promoción que se mantienen influyen también de manera negativa en la sociedad, pues tienden a medir situaciones sin tener en cuenta lo que sucede en el campo. El parámetro de abandono escolar, por ejemplo, no puede tener las mismas consideraciones que en la ciudad debido a las actividades productivas que debe realizar la familia por las condiciones en que se encuentra.

Partiendo de la heterogeneidad de la población ecuatoriana, se considera indispensable definir una alternativa educativa que responda a la realidad socio-cultural de manera que se garantice una educación de óptima calidad, en la que se recupere y fortalezca el conocimiento y las prácticas sociales que los diferentes pueblos indígenas han logrado generar y mantener a través de su historia.

Frente a esta situación, en la última década se iniciaron una serie de experiencias educativas encaminadas a atender a la población indígena teniendo en cuenta sus características socio-culturales y la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir al castellano. Algunos de los proyectos basaron la metodología en el contexto de la etno-ciencia y de la integración de las distintas áreas del conocimiento a través de la aplicación de la teoría integrada de las ciencias.

Se considera que la modalidad escolar debe ser reemplazada por centros educativos comunitarios que recuperen el papel de la familia como responsable inmediata de la formación integral de la persona. Se considera, igualmente, que los responsables de estos centros debe ser personas con vocación, formación y preparación

científica para orientar y guiar la educación de los miembros de la comunidad.

En consecuencia, el Gobierno Nacional establece como interés prioritario la atención educativa a los pueblos indígenas que, por mantener características sociales, culturales y lingüísticas particulares, requieren de la implementación de una política y de estrategias acordes con su realidad y las necesidades de desarrollo del país.

Antecedentes

La propuesta de Educación Intercultural Bilingüe tiene como referencia el resultado de las experiencias que se han desarrollado en el país en educación indígena en el transcurso de las últimas décadas, y junto con ello, las acciones legales desarrolladas para la ejecución de esta propuesta general de educación de la población indígena.

Experiencias previas

Las experiencias en educación indígena llevadas a cabo en el país han mantenido una orientación propia, y han alcanzado distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional). Todas ellas forman parte del desarrollo histórico de la educación bilingüe en el Ecuador.

Escuelas indígenas de Cayambe: En la década de los cuarenta se desarrolló una experiencia de educación indígena, una de cuyas maestras fue Dolores Cacuango que, con el apoyo de algunas mujeres quiteñas y de dirigentes indígenas de la zona, organizó un grupo de escuelas indígenas. Estas escuelas estuvieron ubicadas en Cayambe, provincia de Pichincha, y luego las misioneras Lauritas las extendieron hasta la provincia de Imbabura.

En estas escuelas trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y



la defensa de la tierra hasta que la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar, en 1963.

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV): EL ILV, de procedencia estadounidense, inició sus labores en 1952 y las concluyó oficialmente en 1981. Su campo de acción estuvo localizado en algunas comunidades de las tres regiones del país, siendo su principal objetivo la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población fueron realizadas en cuanto contribuían a facilitar el proceso evangelizador.

Para cumplir con sus objetivos llevó a cabo acciones de investigación lingüística, utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. La política lingüística estuvo caracterizada por el mantenimiento de la escritura en base a dialectos de un mismo idioma o de la imposición del dialecto más prestigiado en otras zonas geográficas.

Misión Andina: Inició su labor en 1956, en la provincia de Chimborazo, con fondos provenientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Realizó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industria rural, ingeniería civil, servicios sociales, capacitación de personal.

En 1964, la Junta Militar nacionalizó la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo. Su jurisdicción se estableció en la Sierra en las áreas sobre los 1.500 metros de altura. En los inicios de la década de los setenta, la Misión fue integrada al Ministerio de Agricultura y luego desapareció. Se prepararon cartillas para lectura en lengua Kichwa sobre temas que incluyen mitología y aspectos sociales y otros relacionados con la naturaleza. Este trabajo se realizó empleando los dialectos locales de Salasaca, Imbabura, Chimborazo.

Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE): Estas escuelas, dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla kichwa, surgieron en 1964 por iniciativa de Monseñor Proaño, Obispo de Riobamba. Aunque tenían alcance para la Sierra, la labor se centró en la provincia de Chimborazo y Tabacundo, en la provincia de Pichincha.

La lengua materna tuvo como objetivo la concientización antes que la utilización en la educación. Actualmente sólo transmiten en español.

Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH): Desde 1972 funcionan las escuelas radiofónicas de los Shuar-achuar que iniciaron con la primaria y luego fueron extendiéndose hasta incluir la secundaria. Actualmente cuentan también con un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe que surgió a partir del Instituto Normal Bilingüe Intercultural, y están iniciando la introducción de la modalidad presencial con cobertura en las provincias de la Región Amazónica y algunos sectores de migrantes en la Costa.

En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar que funciona con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación.

Emplean la lengua materna y el español en materiales para la primaria y secundaria producidos en los dos idiomas, aunque los contenidos se han centrado en la traducción de los de la educación tradicional en español. Uno de los aspectos importantes ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos.

Escuelas Indígenas de Simiatug: Estas escuelas funcionan dentro de la organización indígena «Fundación Runacunapac Yachana Huasi», cuyo campo de acción es la Parroquia Simiatug, en la provincia de Bolívar. Tienen como entidades de apoyo el «Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari y la emisora de la



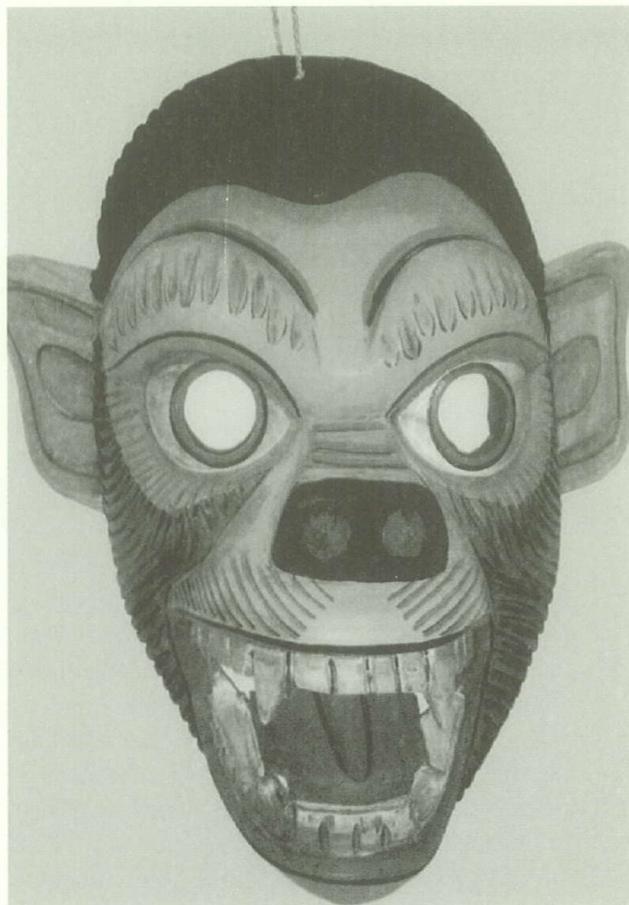
Fundación. Las actividades educativas de las escuelas se adecuan a las labores de Instituto dado que los maestros estudian en ese centro.

Este proyecto ha elaborado un texto para alfabetización de los niños utilizando el sistema kichwa de escritura unificada. La dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no han adquirido el kichwa como lengua materna por lo que se requiere formar maestros para enfrentar esta situación.

Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC): Este programa se inició en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chuchilán con cobertura extendida en diversas comunidades a más de la provincia de Cotopaxi. Actualmente utilizan la lengua materna como lengua principal de educación y han formado maestros de las propias comunidades. También han organizado proyectos productivos vinculados a la educación. Para el nivel medio cuentan con el colegio «Jatari Unancha» de modalidad semi-presencial.

Escuelas bilingües de la Federación de comunas "Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE): Comenzaron con unas pocas escuelas, en 1975, para extenderse luego a unas cincuenta comunas de la Federación. Realizaron algunas investigaciones en el campo de la historia, produjeron material didáctico en lengua kichwa para niños y formaron maestros de las propias comunidades. Este proyecto desapareció por falta de apoyo de algunos dirigentes de la organización local.

Subprograma de alfabetización kichwa: El programa inició en 1978, en el Instituto de Lenguas y Lingüística de la PUCE, y funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del "Centro de Investigaciones para la Educación Indígena" (CIEI). En 1980 se desarrolló el Modelo Educativo "Macac" y se elaboró material para alfabetización en lenguas kichwa, secoya-siona, huao y chachi; se produjo material para



post-alfabetización, educación de niños y enseñanza de castellano como segunda lengua para niños y adultos kichwa hablantes.

En esta etapa se inició el proceso de unificación del sistema de escritura del kichwa. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, y se formaron gran parte de los futuros líderes de las comunidades indígenas. Los educadores fueron indígenas de las mismas comunidades. De todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura ya que el programa tuvo un carácter nacional.

Como un antecedente a este programa se tiene la licenciatura en lingüística kichwa que funcionó entre 1974 y 1984, en el Instituto de



Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica, en donde se formó un significativo número de indígenas.

Chimborazoca Caipimi: Paralelamente al subprograma de alfabetización kichwa, dirigido por el CIEI, existió un proyecto exclusivo para la provincia de Chimborazo. En este proyecto se preparó una cartilla, además de algunos materiales de lectura para adultos. En este proyecto se utilizó la escritura del habla local.

Colegio Nacional "Macac": Inició el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa en 1986 como parte de las actividades de la Corporación Educativa "Macac". Atiende el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos. Mantiene asesoramiento permanente a la escuela bilingüe "Atahualpa" de la comunidad Chaupiloma, en la provincia de Pichincha.

A más de la participación de los estudiantes del programa, cuenta con la presencia de miembros de las comunidades a través del programa de educación desescolarizada sin distinción de niveles de educación, conocimientos, edad, etc. Tiene cobertura nacional, y constituye una continuación del Modelo Educativo «Macac»; emplea la lengua kichwa como lengua principal de educación y el español como segunda lengua; utiliza el sistema de escritura unificada, e integra la producción al proceso educativo.

La Corporación realiza, para el colegio "Macac", investigaciones que se reinvierten en la corrección permanente del proceso educativo, en material didáctico, en la formación personal de los participantes, mediante reuniones destinadas a fomentar la revalorización cultural y psicológica, a más de profundizar el conocimiento científico.

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural: Inició su labor en 1986 con la firma de un convenio entre la GTZ, organismo de la República Federal de Alemania, y el Gobierno

ecuatoriano. Han trabajado en la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria kichwa, capacitación y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural. Ha empleado el sistema de escritura unificada. Atiende 53 escuelas en siete provincias de la Sierra del país y ha participado, conjuntamente con la Universidad de Cuenca, en la capacitación de dos promociones de estudiantes, en la carrera de educación bilingüe a nivel de licenciatura.

Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC): Funciona desde 1986, ha trabajado en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza. Ha elaborado material educativo para los primeros grados de la primaria. Emplea el sistema de escritura unificada.

Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE): La CONAIE, con la participación de sus organizaciones miembros, preparó la propuesta educativa para el Gobierno Nacional, lo que dio como resultado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en noviembre de 1988.

En 1989 se firmó un convenio de Cooperación Científica entre el MEC y la CONAIE con el propósito de realizar investigaciones lingüísticas y pedagógicas, así como para elaborar material didáctico de alfabetización, post-alfabetización y de formación progresiva para el personal que participa en la educación en lenguas kichwa, awa, chachi, tsachila y las otras existentes en el país. Para mejorar la situación pedagógica, la CONAIE ha iniciado la conformación de un equipo para elaborar material sobre diferentes aspectos de la educación intercultural bilingüe.

Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos: Este convenio fue suscrito en el año 1990, con el fin de realizar investigaciones destinadas a producir



material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y de español como segunda lengua.

Marco jurídico de la EIB

Las bases legales directas sobre las que se cimienta la educación intercultural bilingüe –aparte de las que establece la Ley de Educación, la Ley de Cultura, y sus reglamentos–, son las siguientes:

En 1983 se reformó el Art. 27 de la Constitución de la República que determina que “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”.

El 12 de enero de 1982 se promulgó el Acuerdo Ministerial 000529 mediante el cual se acordó: “Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula”.

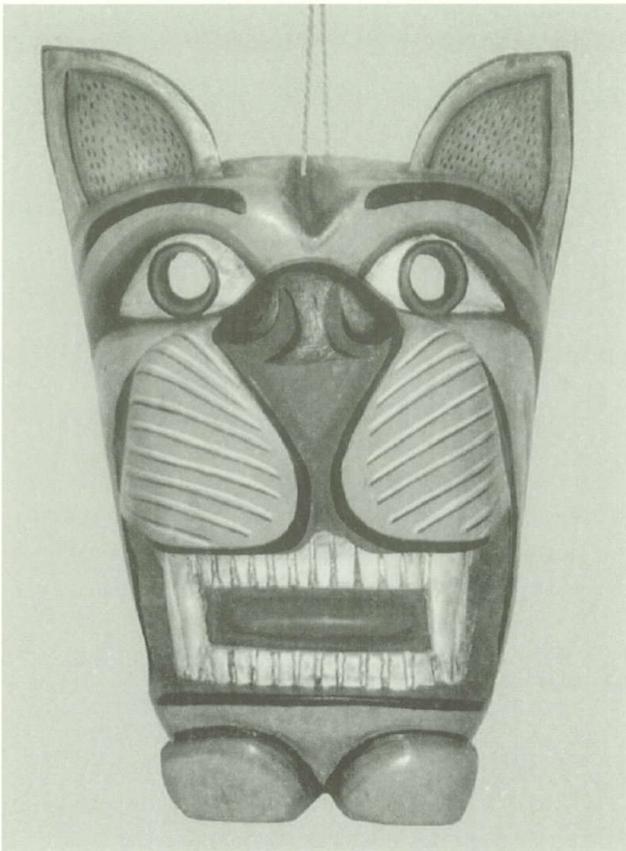
El 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203 que reforma el Reglamento General a la Ley de Educación, se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) con funciones y atribuciones propias entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe;
- diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena;
- promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados;

- velar por la aplicación de una política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua basado, en lo posible, en el criterio fonológico;
- planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, en coordinación con el CONADE y con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador;
- proponer al nivel directivo superior proyectos, instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes, para alcanzar una acción educativa eficiente;
- dirigir, orientar, controlar y evaluar el proceso educativo en todos los niveles, tipos y modalidades de la educación intercultural bilingüe. Las organizaciones participarán según su representatividad;
- coordinar con las demás direcciones nacionales las informaciones provenientes de las direcciones provinciales interculturales bilingües relativas a la implementación y ejecución del currículo, las investigaciones y evaluaciones relacionadas a la educación intercultural;
- desarrollar, implementar y evaluar las acciones de educación para la salud conservación del medio ambiente y bienestar estudiantil;
- desarrollar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas;
- organizar los establecimientos de educación intercultural bilingüe en los niveles preprimario, primario y medio;
- formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural en los diferentes lugares del país;
- dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos bilingües.

En el año 1992, el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación mediante la cual se reconoce la educación intercultural bilingüe en





el marco de la Ley, y se reconoce a la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) la autonomía técnica, administrativa y financiera.

La vigencia del convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajadores OIT.

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que se expidió a través del Registro Oficial N. 278 de 17 septiembre del 1993.

Justificación

La realidad multicultural y plurilingüística del Ecuador tiene como antecedentes inmediatos la creación de la DINEIB, encargada de implementar la educación intercultural para atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas.

La crisis general bajo la cual se desarrolla la educación en el país, al igual que lo que sucede en otros lugares del mundo, obliga a emprender una profunda revisión de las acciones educativas a fin de encontrar soluciones frente a la pérdida de recursos que se invierten sin lograr los efectos deseados.

Como parte de la crisis se encuentra que la persona ha dejado de ser el centro del quehacer educativo y que, como consecuencia de ello, aspectos tales como la formación de la persona, la atención psicológica que requiere la población estudiantil, el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de la identidad cultural, entre otros, han sido sustituidos por una excesiva preocupación sobre aspectos formales tales como la constante reelaboración de planes de programas y la definición del currículo; la insistencia en el cumplimiento de regulaciones que por lo general no son aplicables, etc.

Junto con la falta de preocupación por la persona, se encuentra que la familia ha descargado gran parte de su responsabilidad en el sistema escolar; ello ha dado lugar a que éste se haya subrogado una serie de responsabilidades que no puede cumplir por no tener capacidad para responder a las necesidades de la población estudiantil ni a las nuevas expectativas de los padres de familia. Bajo estas circunstancias, la familia ha quedado al margen de la educación de sus hijos, convirtiéndose la escuela en un ente aislado sin ninguna relación con los grupos sociales que le rodean, es decir, la familia y la comunidad.

Con respecto a las regulaciones administrativas, se encuentra que existe una excesiva rigidez debido a la sobrevaloración de las normas y a la minusvaloración de la persona. Esta situación impide el desarrollo de la persona, tanto en lo que se refiere a sus capacidades individuales como a la adquisición de conocimientos que le enriquezcan y le preparen para actuar con solvencia en la vida.

Se encuentra que el sistema adolece de fallas como las siguientes:



- empleo de métodos memorísticos y repetitivos;
- acumulación de conocimientos distribuidos en materias o asignaturas que muchas veces no tienen utilidad ni presentan interés por ser obsoletos y poco útiles;
- exigencia de aprender determinadas teorías, como es el caso de la matemática y de la gramática que descuidan la enseñanza de los sistemas y procesos lógicos y del uso y desarrollo de la capacidad expresiva de la lengua;
- masificación y uniformidad en la administración de conocimientos sin atender los intereses ni las capacidades personales;
- ausencia de relación entre los distintos niveles educativos;
- métodos de evaluación basados en objetivos punitivos más que en instrumentos orientadores para atender las necesidades de los estudiantes;
- mantenimiento de parámetros negativos de promoción (repetición, deserción, abandono, etc.);
- despersonalización que se deriva de las prácticas formales mal aplicadas como son las de “correr lista”, formarse, mantener horarios y calendarios inamovibles y otras similares;
- Falta de formación, preparación y dedicación de una gran parte de maestros y administradores del sistema que, en el ejercicio de sus funciones, anteponen otros intereses a los de tipo educativo.

Estas situaciones se traducen en el mantenimiento de un tipo de currículum inadecuado que poco favorece el desarrollo de la persona para llegar a una plena realización. Se evidencia que el sistema mantenido no ha incidido en un cambio significativo ni el mejoramiento de la calidad y condiciones de vida de la población. Por el contrario, se ha favorecido el abandono del campo y la migración, así como el deterioro de la vida en las comunidades.

Con respecto al desarrollo intelectual y de la creatividad, y a las posibilidades de acceso al conocimiento, se encuentran importantes carencias. El fortalecimiento de los valores culturales propios de las comunidades, por su parte, ha sufrido un notable deterioro a causa de la imposición de pseudo-valores introducidos a través del propio sistema educativo y del mal uso de los medios de comunicación.

La falta de oportunidades para el desarrollo de la socialización que, entre otras cosas, debe ser función de la escuela y más instituciones educativas, ha sido una de las causas que ha contribuido a la escasa participación de la población en la vida política del país.

En el caso de la población indígena, la situación educativa resulta mucho más conflictiva puesto que se suman otros condicionamientos como son el problema cultural, la lengua de educación, las condiciones socio-económicas, la carencia de personal formado para la docencia y la administración del sistema escolar, la falta de material didáctico, la imposición de horarios y calendarios inadecuados, etc. Aparte de ello, se reconoce la influencia del sistema tradicional de habla hispana que, en la práctica, no ha podido ser modificado o acondicionado a las necesidades de la población indígena como eran los planteamientos iniciales.

Determinadas comunidades indígenas, por influencia de profesores y autoridades locales, no reconocen ni el bilingüismo ni los conocimientos tradicionales de las culturas indígenas como valores reales y vigentes. Como una consecuencia de ello, han adoptado posiciones desfavorables frente a la nueva alternativa de educación.

Debido a las condiciones de sometimiento y dominación a las que ha estado sujeta la población de manera tradicional, se constata la necesidad de que el sistema educativo contribuya a la solución de problemas relacionados con la formación de la persona en toda su integridad incluyendo el respeto a su identidad cultural.



Junto con ello se considera necesario recuperar el rol de la familia en la educación dado que, debido a las influencias de acciones provenientes de ámbitos externos, se han introducido sistemas que, en lugar de fortalecer los lazos familiares, tienden a provocar la desintegración de la familia y a ahondar la brecha generacional.

Se constata también que el sistema educativo actual promueve, en gran medida, la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad mestiza a través de la creación de una imagen falsa con respecto a la absoluta validez de la cultura occidental, situación que se produce por la desvalorización y/o negación de los contenidos culturales y prácticas provenientes de las sociedades indígenas.

Se evidencia una práctica generalizada de actitudes neocolonialistas que tienden a la eliminación del conocimiento como instrumento de desarrollo y de solución de problemas socio-culturales y económicos existentes.

La presencia de la institución escolar en las comunidades representa, por lo general, un

elemento disociador por la ausencia de relación con las organizaciones locales. En este contexto, el maestro -al igual que otros agentes externos-, detentan un poder adicional que en lugar de favorecer a la comunidad representa un factor de división por la serie de grupos que tienden a crearse como son, por ejemplo, las asociaciones de padres de familia, los clubes deportivos, los grupos de mujeres para atender determinadas demandas de la escuela, etc. Instituciones no tradicionales, como las mencionadas, deben tener en cuenta las características propias de la cultura respectiva con una limitada influencia del personal escolar.

La necesidad de que la institución educativa se relacione con la comunidad y de que sea parte de ella como un organismo más del sistema interno, constituye una de las necesidades más urgentes.

Debido, entre otras causas, a la tradición establecida, y a la ausencia de referentes que permitan optar por otras alternativas de educación, gran parte de la población indígena se ha habituado a creer que el único medio válido para mejorar sus condiciones es a través de la adopción del castellano y del abandono de la lengua nativa, aun cuando el sistema no se preocupa de enseñar la lengua española a la población que habla un idioma materno diferente.

En la práctica se observa que la institución escolar no ha hecho esfuerzos suficientes para resolver la situación de los niños indígenas que tienen que competir con estudiantes de habla hispana en un sistema que responde a situaciones, por lo general, ciudadanas. Bajo estas condiciones, la población aprende a minusvalorar su lengua nativa y a despreciar la cultura con la consiguiente pérdida de identidad, y con el agravante de que el tipo de castellano que le sirve de modelo es, por lo general, causa de discriminación por la pobreza de vocabulario, el uso de palabras con significados semántica y socialmente erróneos, y la sintaxis defectuosa.



La falsa creencia de que las lenguas indígenas no pueden expresar una diversidad de conceptos, así como la actitud negativa que mantiene la sociedad dominante frente a estas lenguas, contribuye a acentuar las dificultades de aprendizaje, a fomentar una actitud de minusvaloración y a mantener las condiciones históricas de opresión, lo que obliga a tomar medidas que contrarresten esta situación.

La realidad multicultural que caracteriza a la sociedad ecuatoriana y que ha sido tradicionalmente ignorada por los grupos dominantes ha conducido a crear situaciones de aislamiento y marginación perjudiciales para las comunidades y para el país. Los pueblos indígenas se han encontrado impedidos de acceder a conocimientos, tecnologías y avances científicos por la imposibilidad de contar con información. Muchos conocimientos son actualmente compartidos por infinidad de pueblos en el mundo, sin que por ello se hayan producido, necesariamente, procesos negativos de aculturación o deculturación, pues cada sociedad sabe cómo integrarlos cuando dispone de los medios informativos suficientes.

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para atender las necesidades educativas de la población indígena, se encuentra que existen vacíos que hace falta llenar a fin de proporcionar una educación eficiente.

La implementación del sistema de educación intercultural bilingüe requería, con anterioridad a la promulgación del acuerdo de creación de la DINEIB, contar con un proceso de planificación y organización que definiera todos los aspectos de orden legal, administrativo y curricular necesarios para lograr la eficiencia esperada por las organizaciones y la población.

En la actualidad se requiere definir una serie de aspectos tendientes a corregir los errores del pasado a fin de responder a las expectativas y necesidades de la población indígena y del país, a través de la reorientación del proceso como se propone en el presente documento.

Visión de la DINEIB

“La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especialista en el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, es una institución pública protagonista en la gestión de procesos educativos en lenguas indígenas y castellano como segunda lengua; con personal intercultural bilingüe optimizado que responda con responsabilidad al servicio de la comunidad”.¹

Misión de la DINEIB

“Emprender el desarrollo de las políticas de la educación intercultural bilingüe, como políticas públicas con la participación organizada de los actores sociales contemplados en el modelo educativo intercultural bilingüe; dinamiza las iniciativas para la construcción de una sociedad intercultural, impulsa proyectos de mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las comunidades, y promueve el fortalecimiento de la identidad cultural y los procesos organizativos de los pueblos y nacionalidades”.²

Principios de la Educación Intercultural Bilingüe

Los principios que sustentan el modelo de educación intercultural bilingüe son los siguientes:

- el eje principal del proceso educativo es la persona a cuyo servicio debe estar el sistema de educación;
- la familia representa la base del proceso de formación de la persona y es la principal responsable de su educación;
- la comunidad y la organización comunitaria son corresponsables, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros;
- la lengua nativa constituye la lengua principal de educación, y el español tiene el rol



de segunda lengua y lengua de relación intercultural;

- tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva;
- los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe;
- el sistema de educación intercultural bilingüe debe fomentar la recuperación de la calidad de vida de la población en todos sus aspectos;
- la educación dirigida a la población indígena debe proporcionarle la mayor información posible, y por todos los medios de comunicación a su alcance, para facilitarle acceso al conocimiento;
- el currículo debe tener en cuenta las características socio-culturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en este campo en diversas experiencias realizadas en el país;
- el currículo debe integrar los aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes.

Fines

Son fines de la Educación Intercultural bilingüe los que se indican a continuación:

- Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana;
- Fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas;
- Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas.

Objetivos

El sistema de educación intercultural bilingüe contempla un conjunto de objetivos

generales y específicos como se indica a continuación.

Objetivos generales

Se plantean los siguientes objetivos generales:

- promover la revalorización personal de la población;
- elevar y consolidar la calidad de la educación intercultural bilingüe;
- contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales;
- recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura;
- buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleadas en los distintos medios de comunicación;
- fortalecer las formas organizativas propias de los pueblos indígenas;
- fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos socio-culturales que conforman el país;
- desarrollar el sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas.

Objetivos específicos

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- atender las necesidades psicológicas y socio-culturales de la población indígena;
- desarrollar actitudes de investigación en los estudiantes en todos los niveles educativos;
- desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas indígenas;



- promover la afición, el interés y el gusto por la lectura en la lengua indígena respectiva;
- estimular la escritura como una necesidad de expresión personal y social;
- utilizar las lenguas indígenas como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento;
- incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura a partir de una investigación sistemática;
- enseñar español como segunda lengua en el contexto de su cultura y de los esquemas mentales propios de la población hispano hablante;
- interrelacionar los diferentes niveles educativos y mantener la cohesión entre los distintos grupos de edad;
- desarrollar propuestas dirigidas a difundir los mecanismos de auto-educación;
- integrar a miembros de las comunidades indígenas en las distintas etapas y actividades del proceso educativo;
- establecer un tipo de currículo que integre los aspectos psicológicos, académicos y sociales necesarios para el desarrollo integral de la persona³.

Políticas de gestión institucional de la EIB

- Descentralización de la EIB
- Gestión técnica y pedagógica
- Fortalecimiento de la lengua y cultura
- Gestión institucional de la DINEIB
- Formación del personal intercultural bilingüe
- Infraestructura con pertinencia cultural
- Rendición de cuentas de la gestión educativa

Principales innovaciones planteadas

Entre las principales innovaciones interculturales que se plantean en este modelo de

educación con el fin de abrir un espacio de diálogo epistemológico podemos mencionar las siguientes:

En relación a los **objetivos** podemos manifestar que, históricamente, la educación ha sido utilizada como una estrategia de dominación y manipulación, mediante la cual la hegemonía se ha mantenido en el poder; en este contexto, por primera vez, los objetivos educativos dirigidos a un sector históricamente aislado se plantean de la siguiente manera.

- A. Ofrecer una Educación Intercultural Bilingüe de calidad en todos los niveles y modalidades del sistema, para mejorar el nivel de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas y de la sociedad ecuatoriana.
- B. Desarrollar programas de formación técnica, profesional, de investigación y extensión en el campo de la ciencia, la tecnología y la cultura de los pueblos originarios y de toda la humanidad.
- C. Integrar componentes investigativos, filosóficos y conceptuales con rigurosidad y profundidad en el sistema.
- D. Formar profesionales que pongan en práctica los conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas y sepan aprovechar los recursos y potencialidades locales para impulsar al ser humano a una vida digna, en una sociedad libre y democrática⁴.

Las diferentes estrategias como:

-La incorporación en el aprendizaje de las lenguas indígenas, como un proceso de descolonización e interculturalización pedagógico de los niños y niñas desde la educación Infantil Familiar Comunitario que se inicia desde antes de la concepción del niño o niña.

-La incorporación de los maestros que dominen tanto la lengua indígena y el castellano, para que haya una fluida comunicación y aprendizaje con los alumnos, ya que en la educación tradicional se educaba sólo en castellano, res-



pondiendo a modelos homogenizantes y masificantes con la lengua de dominación que era el castellano, en contra de los postulados de la interculturalidad.

-Rompiendo con la unicidad de las disciplinas, se plantea los estudios de lengua indígena, historia del pueblo indio, literatura andina, ciencias de la vida, la medicina indígena, sumado a los conocimientos universales, la tecnología y por ende el acceso también al inglés como una estrategia de acceso a otros espacios culturales.

-Las escuelas tradicionales se transforman en Centros Educativos Comunitarios- CEC, es decir, una educación no necesariamente dentro del aula con base a los libros que históricamente han estereotipado, como lo demuestra Sebastián Granda en su obra "Textos escolares e interculturalidad en Ecuador"; que toda la comunidad se transforme en un espacio de aprendizaje y de reflexión, con todas sus potencialidades y necesidades, interculturalizando espacios y metodologías de aprendizaje.

-Los talleres de trabajo, las tareas agrícolas, las instituciones, las reuniones, las mingas, las plantas, los animales, los sitios ceremoniales, los ríos, las montañas son espacios y laboratorios de aprendizaje; el espacio físico del CEC debe tener todos los espacios que conforman un hogar, tales como un espacio de trabajo, cocina, animales, un lugar de descanso, de juego, de lectura, de pintura, de música, entre otros.

-Los conocimientos culturales salen de nuestros mayores, quienes por sus años y por su experiencia son considerados *grandes sabios* en la comunidad y gozan de un gran respeto por ello; muchos no saben leer ni escribir, no tiene mayor poder en estos espacios eurocéntricos de la cultura letrada; pero en la EIB nuestros sabios no son considerados como analfabetos. Aprenden bajo la metodología de "aprender haciendo", con la sabia orientación de sus abuelos, de sus padres, de sus maestros, entre dos sujetos interactuantes, "entre dos sujetos que reflexionan juntos (pueden ser de diferentes culturas) sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno

tiene del otro. Con ello se generan las condiciones para un pacto de confianza de innegable valor metodológico".⁵

- Se trata también de buscar otras racionalidades y otras filosofías como las que se plantean en este sistema educativo. Al respecto Raúl Fornet-Betancourt, al analizar el pensamiento iberoamericano como base de *una filosofía intercultural*, manifiesta "...se trata de una transformación prospectiva de la filosofía, proyectada hacia el futuro, con la explícita prioridad de fomentar una forma de racionalidad filosófica que sea un proceso de permanente convocación y consultación de racionalidades propias, que en última instancia, resultan ser tales, esto es, se verifican o falsifican como modelos de racionalidad sólo en y mediante ese proceso de diálogo y contraste con las Otras".⁶

-El logro de la calidad de educación es el desarrollo de la *identidad cultural*, desde el cultivo del uso de su lengua indígena y del castellano, la práctica de los valores como la solidaridad, la responsabilidad, el trabajo y el amor a la madre tierra; dentro de un marco de un ser armónico y equilibrado en sentido individual, social y con otras culturas, con miras a la conformación de una *sociedad intercultural*.

La metodología

Otro de los planteamientos innovadores es la metodología, que basada en sistema de conocimientos, puede disponer de una serie de recursos intelectuales traducibles en recursos metodológicos utilizables de acuerdo con el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Se considera que desde el inicio de aplicación del sistema educativo, se puede recurrir a la utilización de los procesos de reconocimiento, conocimiento, producción y reproducción, y creación y recreación. Los procesos de reproducción y recreación, entendidos, el primero como la posibilidad de apropiarse de conocimientos y transformarlos y, el segundo, como la capacidad



de partir de los conocimientos adquiridos y desarrollados para llegar a la invención, pueden ser utilizados en etapas más avanzadas del sistema educativo.

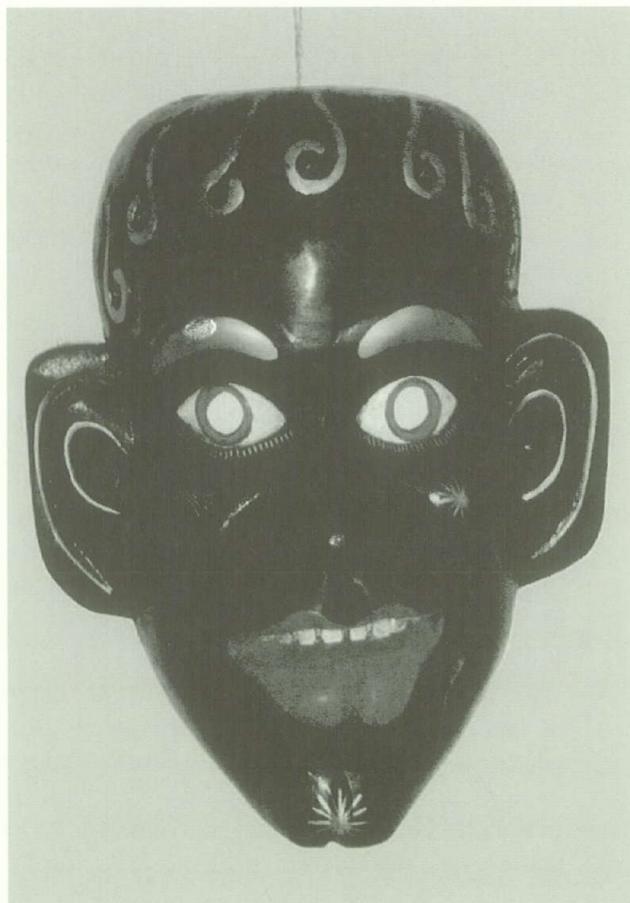
El dominio del sistema de conocimiento implica la utilización de los recursos intelectuales como se indica a continuación:

- El reconocimiento utiliza mecanismos de percepción (observación, audición-degustación, uso del tacto y del olfato), descripción y comparación.
- El conocimiento implica la utilización del pensamiento, la reflexión, el análisis y procesos de diferenciación.
- La producción implica la utilización del conocimiento previo, la definición de opciones y la realización de acciones.
- La reproducción implica el análisis del conocimiento previo, la definición de opciones, la utilización de la imaginación y la ejecución de acciones.
- La creación implica la utilización del conocimiento previo y el uso de la imaginación, el ingenio, la fantasía, los sentimientos.
- La recreación implica la utilización de los conocimientos previos para inventar, a través del descubrimiento de nuevos elementos, del ensayo, la modificación y del empleo de la imaginación, la intuición y la meditación.
- La interpretación implica, además de contar con el conocimiento previo, el uso del análisis y de la reflexión sobre hechos y procesos.
- La planificación implica, junto con el análisis de los conocimientos previos y de la reflexión sobre ellos, la inclusión de procesos de creación en relación con la ubicación del hombre y manejo del mundo en el futuro.
- La recreación implica la utilización de los conocimientos previos para inventar a

través del descubrimiento, la imaginación, la intuición, la meditación.

El aprendizaje de las distintas ramas del conocimiento, por su parte, debe tener en cuenta métodos adecuados para los fines que persigue cada área. Son los maestros los que deben conocer determinadas metodologías para poder transmitir los conocimientos del caso, sin que los estudiantes tengan que adquirir conocimientos teóricos que no les compete por encontrarse en otro proceso.

El modelo elimina los mecanismos de dictado, copia o reproducción, así como el sistema de tomar notas cuando se cuenta con el material didáctico necesario, pues lo que se requiere es desarrollar la capacidad de atención y retención.



La enseñanza de la lengua nativa se basa en el desarrollo de la expresión oral y escrita de modo que puedan optimizarse la comunicación entre sus hablantes para lo cual se hace innecesario el aprendizaje de teorías gramaticales que no hacen sino confundir a los estudiantes. El desarrollo de la comunicación en la propia lengua implica, además de la práctica oral y escrita, el reconocimiento de los elementos y mecanismos que permiten desarrollar la lengua tanto en relación con el vocabulario como con los conceptos. Implica, además, el reconocimiento y manejo consciente de los elementos paralingüísticos como son el lenguaje corporal, gestual y situacional, así como la producción y creación literarias.

El aprendizaje de español se basa en la metodología de la enseñanza de una segunda lengua que, como en el caso anterior, no requiere el manejo de ninguna teoría gramatical. La metodología debe incluir el aprendizaje de pronunciación -con inclusión de la entonación-, sobre todo en los casos en los que se produce discriminación por esta causa, y del mundo conceptual que caracteriza a la sociedad hispano hablante.

El aprendizaje de español debe eliminar la traducción directa dado que los esquemas mentales que se expresan en las distintas lenguas no son equiparables sino sólo en cierta medida. Para la comprensión de la cultura expresada en la segunda lengua puede recurrirse a un sistema de interpretación que explique con claridad los significados respectivos. Junto con ello se debe incluir el aprendizaje de los elementos paralingüísticos que acompañan las situaciones de comunicación oral y escrita.

La matemática debe tener un tratamiento no teórico sino práctico, de manera que los estudiantes puedan utilizarla en situaciones reales a fin de evitar la multitud de prejuicios a los que se ve sometida la población por desconocer las normas de mercadeo y, en no pocos casos, de explo-

tación en la realización de actividades de compra-venta. Además, los conceptos matemáticos básicos deben ser desarrollados a partir de la práctica, por lo que se debe evitar toda memorización anterior a la comprensión de conceptos, siendo un proceso posterior la generalización y abstracción.

Un aspecto que requiere especial atención es el relacionado con las situaciones de trueque y los sistemas monetarios, decimal y otros procedentes de la sociedad externa, y que tienen vigencia universal. En todo caso, se evitará la introducción de métodos destinados a enseñar teorías como es el caso de la gramática estructural o de la teoría de conjuntos.

Para el aprendizaje de historia debe integrarse el concepto de temporalidad, espacio y de sucesión de hechos, es decir, de procesos antes que de situaciones estáticas dadas por la concepción de la historia como la de la presencia de personajes y fechas. La metodología respectiva, sobre todo cuando se trata de la historia universal, debe responder a una concepción activa de la historia y estar ubicada en sus respectivos espacios geopolíticos.

En el área denominada ciencias de la vida se incluye la realización de actividades artísticas y productivas con lo que se integra el conocimiento teórico con la práctica y la estética dando lugar a una metodología activa, centrada en la persona y basada en la teoría integrada de las ciencias. Esta área comprende los conocimientos relacionados con la naturaleza, sus componentes y el actor principal que es el ser humano.

La metodología para la realización de actividades relacionadas con la cultura física y crecimiento personal, se caracteriza por estar encaminada al desarrollo de la persona con todas sus capacidades, a la superación de obstáculos psicológicos debido especialmente a las condiciones producidas por los procesos de dominación y control históricos; al ejercicio lúdico, al aprendizaje de deportes, y al desarrollo y cuidado del cuerpo.

Para tal efecto, se tomará en cuenta la



situación, la capacidad y el interés de los estudiantes sin que se trate de actividades generalizables sino individualmente aplicables. En la metodología se evitará todo rastro de violencia que pueda resultar perjudicial para los estudiantes y, en todo caso, se cuidará de recurrir a la práctica de ejercicios mecánicos como ha sido la tradición⁷.

Logros alcanzados

La educación Intercultural Bilingüe es una propuesta de vida, por la vida, en la vida, para la vida de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador. Responde al ideal de construir un Estado plurinacional, y una Sociedad intercultural y multilingüe.

Gestión administrativa organizacional

- La gestión administrativa se genera por intermedio de las 16 direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe, 6 direcciones de las nacionalidades y 1 dirección kichwa de la Costa y Galápagos. Se encuentran determinadas 3 direcciones regionales, éstas que se encuentran en

proceso de análisis y revisión para su implementación.

- La demanda educativa intercultural bilingüe atiende en los diferentes niveles y modalidades educativas a nivel nacional, de acuerdo con los datos estadísticos descritos a continuación:
- Se ha organizado 58 REDES-CECIBs de los 120 programados para todo el sistema.

Gestión técnica y pedagógica

- Cuenta con modelo educativo intercultural bilingüe MOSEIB y el modelo de educación infantil familiar comunitario EIF-CIB.
- Para la región andina se ha formulado el Rediseño Curricular y el paquete de KUKAYU Pedagógico que se encuentra por producir con el apoyo financiero de MEC y ONGs.
- Se encuentra en ejecución el proyecto EIBAMAZ y EBIZUMA para la región Amazónica.
- Se encuentra en ejecución Programa PLEIB, el programa de la Maestría en

NIVELES MODALIDADES		ESTUDIANTES	ESTABLECIMIENTOS	EDUCADORES
EDUCACIÓN BÁSICA	EIFCIB	7.910	363	272
	Primaria - Secundaria	103.385	2.031	5.599
BACHILLERATO	Bachillerato	13.269	115	1.729
SUPERIOR	Institutos Sup. Pedagógicos	934	5	173
	Institutos Sup. Tecnológicos	904	6	100
SUBTOTAL EDUCACIÓN REGULAR		118.492	2.157	7.601
ALFABETIZACIÓN	Educación Básica Adultos	7.587	395	395
	Centros Ocupacionales	3.124	240	240
	Centros de Form. Artesanal	1.145	25	119
SUBTOTAL EDUCACIÓN COMPENSATORIO		11.856	676	754
TOTAL GENERAL	130.348	2.833	8.355	

Según datos estadísticos de la DINEIB del año 2007.





Educación Superior con mención en gestión e investigación.

- Se han elaborado algunos materiales educativos en lenguas indígenas.
- Se ha avanzado en el proceso de normatización y estandarización de las grafías de las lenguas indígenas.

Desarrollo social organizativo

- Se encuentra organizada la comisión nacional de educación intercultural bilingüe con los representantes de cada una de las nacionalidades.
- La DINEIB se ha constituido en un espacio oculto de unidad de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, y en

un escenario donde dinamiza los procesos de la interculturalidad.

- La DINEIB, ha formado un cuadro profesional que al momento se encuentra asumiendo diferentes responsabilidades en los organismos estatales, seccionales y no gubernamentales.
- En los colegios y CECs se han formado muchos dirigentes que aportan con su labor social desde diferentes latitudes del país.
- Se ha despertado la conciencia de identidad cultural, por lo que se ha revitalizado los grandes Raymis como el Inti Raymi, Kolla Raymi, Kapak Raymi y Pawkar Raymi en varias nacionalidades indígenas del país.
- Se ha impactado en la sociedad ecuatoriana sobre la revalorización de las lenguas indígenas en especial de la lengua Kichwa como parte de la identidad nacional.

Limitaciones

- Ataques contra la institucionalidad de la DINEIB de parte del Gobierno y otros organismos.
- Poca conciencia de la razón social de la educación intercultural bilingüe en algunos sectores influyentes y también de los propios actores de la EIB.
- Inmadurez política para designar autoridades y personal docente con responsabilidad en algunos líderes sociales.
- Limitada gestión institucional que involucra la participación de los actores sociales en la toma de decisiones.
- Débil práctica de la interculturalidad que ha reducido a la entrega de cargos burocráticos a personas de otra cultura.
- Carencia de personal docente bilingüe para todas las lenguas indígenas del país.
- Centralismo burocrático de las autoridades de la EIB que no permiten coordinar



adecuadamente con los técnicos y educadores, como también con las organizaciones indígenas y no indígenas.

- Poca injerencia del gobierno en la orientación y apoyo académico, económico y político.
- Poco apoyo por parte de las organizaciones locales, regionales y nacionales.
- Mala distribución de funciones al personal de las plantas nacional y provinciales.
- Falta de textos y materiales educativos para todas las nacionalidades indígenas del país.
- Falta de toma de conciencia sobre procesos interculturales de la sociedad ecuatoriana.
- Escasa formación de profesionales interculturales por parte de las universidades del país.
- El considerar que la EIB es solamente para indígenas también ha frenado procesos más generalizadores y unificantes.

Conclusiones

Al menos en el caso ecuatoriano, en la oficialización de la EIB jugaron un papel decisivo las organizaciones indígenas, los cuáles a través de luchas y movilizaciones lograron concretar sus intereses en 1988; este logro se ve reflejado como parte de los cambios que las sociedades contemporáneas están viviendo, como surgimiento de nuevas alternativas de educar, de vivir y de administrar.

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en su seno recoge planteamientos muy innovadores, que más allá de caer en juzgamientos infundados es necesario mirar como un espacio de diálogo de saberes, de varias racionalidades y de pueblos diferentes. Para nadie son desconocidos los problemas educativos a nivel general, en este panorama el surgimiento de nuevas y diferentes maneras de acceder al conocimiento merece un cuidadoso apoyo de personas que incursionamos en la noble tarea de educar.

La EIB, en Ecuador, va a cumplir los 20 años de existencia; desde su inicio ha pasado por diferentes etapas: a) fase de experiencias previas hasta 1988, b) fase de oficialización, c) fase de iniciación y estructuración, d) oficialización del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe-MOSEIB, e) fase de profesionalización, f) fase de implementación, g) fase de instrumentalización, h) fase de evaluación (que todavía no se ha planteado).

En estos años se ha hecho presente en todas las comunidades indígenas del país de manera estructural, aunque la aplicación del Modelo Educativo ha sido muy variado, va desde el 30% a 80% según el Sistema de Monitoreo - SISEMOE, realizado desde la DINEIB, en 2005.

La sociedad ecuatoriana se ha sensibilizado, ha creado espacios de debate y de aprendizajes en los centros educativos, en espacios políticos y organizaciones sociales, y ahora se pregunta si *¿la educación intercultural debe ser sólo para indígenas?* o debe ser para todos y todas las que conformamos nuestro país.

1 Plan Estratégico 2007 de la DINEIB.

2 Op. cit.

3 MOSEIB, DINEIB, Quito, 1993.

4 Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, Quito, 1993.

5 Silvia Rivera, Op. cit., pp. 61.

6 Raúl Fornet-Betancourt. Transformación Intercultural de la Filosofía, EGO, España, 2001, pp. 70.

7 Modelo de Educación Intercultural Bilingüe- DINEIB, Quito, 1993.



Bibliografía

DINEIB

1993 Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –MOSEIB, Quito.

DINEIB

2007 Plan Estratégico de la DINEIB, Quito.

RAÚL FORNET-BETANCOURT

2001 *Transformación Intercultural de la Filosofía*, EGO, España.

DINEIB

2007 Estadística Nacional de la EIB.

RIVERA, Silvia

Violencias encubiertas en Bolivia. CIPCA ARUWI-YIRI.

Ponencias varias.



Revisión de categorías sociolingüísticas

En la fundamentación de una propuesta de EIB en ambientes urbanos. El caso de Quito

«Nuestros hijos en la escuela más estudian en castellano y nosotros siempre en la casa les hablamos en kichwa, porque tienen que hablar nuestro idioma, el de nuestros abuelos... no debemos perder esa cultura».

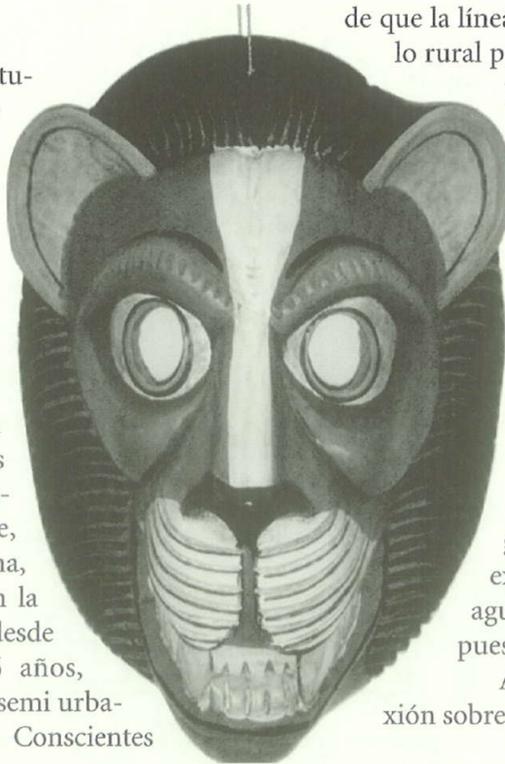
«Si tengo que hablar con una persona en castellano hablo, pero cuando tengo que hablar en kichwa igual hablo.

Mi decisión es que hasta mis hijas hablen kichwa porque somos indígenas, no tienen que perder nuestra cultura, la cultura de nuestros padres.»

Ileana Soto Andrade*

Introducción

La dinámica multicultural de las urbes populosas de América Latina ha tocado, entre otras instituciones, a la estructura escolar de distintas maneras: unas, a partir de experiencias preexistentes, nacidas en la jurisdicción monolingüe y otras, como una respuesta espontánea a la presión ejercida por familias denominadas "migrantes" que se han desplazado permanentemente, sobre todo de la región andina, a las ciudades. En efecto, en la "Zona Quito"¹ coexisten, desde hace aproximadamente 16 años, centros educativos urbanos, semi urbanos y abiertamente rurales. Conscientes



de que la línea divisoria entre lo urbano y lo rural puede ser difusa y cambiante, y que además trasciende la ubicación geográfica abordando el espacio de las culturas, vamos a referirnos a los dos primeros escenarios, cuyo referente cultural está cada vez más alejado del campo. Contrariamente a lo que puede pensarse, este espacio urbano ha sido olvidado en las instancias de educación intercultural y bilingüe. Sin embargo, aquí se exacerbaban los conflictos y se agudiza la necesidad de respuestas.

Al aproximarnos a una reflexión sobre la vigencia de los principios

* La autora es consultora de IBIS-Dinamarca en el Programa Ecuador. El trabajo fue presentado al VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Cochabamba, Bolivia, del 1ro al 4 de octubre de 2006.



que sostenían un modelo de educación bilingüe de “mantenimiento y desarrollo”, vemos la necesidad de enriquecer los puntos de vista de una propuesta lingüístico-pedagógica, que reconocía la existencia de una lengua materna (L1) y una lengua aprendida (L2), fundamentándose en el fortalecimiento de la primera para lograr el dominio de la segunda. Al cabo de casi dos décadas vemos, con angustia, que el modelo no se puede consolidar, que la fórmula planteada no encuentra asidero. Entonces, lanzamos interrogantes a otros ámbitos, en este caso al de la comunidad educativa, para investigar si es allí donde se puede llenar el vacío de las propuestas de educación intercultural bilingüe.

¿Cuál es el nivel de apropiación de las organizaciones de los pueblos indígenas del derecho a educar a las generaciones de sus niños/as y jóvenes? ¿En qué medida los padres y madres de familia conocen la propuesta de una educación que permita la supervivencia y el fortalecimiento de su identidad cultural? ¿Qué factores deberían intervenir en el diseño y la defensa de un modelo educativo que rompa esquemas de dominación cultural?

La propuesta es dar un sentido real a la denominación que tienen las escuelas en la jurisdicción de EIB en Ecuador: “centros educativos comunitarios...”. Desde que se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, hace cerca de 18 años, las necesidades de una educación pertinente para la población indígena residente en áreas urbanas han sido deficientemente atendidas por las instancias ministeriales. A solo un año y medio de creada la DINEIB surgió la primera iniciativa en Quito: la Unidad Educativa Bilingüe Tránsito Amaguaña, en el local de la sede social del Mercado Mayorista de Quito, con “una profesora y quince niños de entre cuatro y siete años, sin pupitres ni sillas”². A poco tiempo de esto, se juntaron dos pequeñas experiencias que funcionaban; la una, en uno de los sectores más pobres y conflictivos de la ciudad, el del Panecillo, mayoritariamente habitado por familias kichwa-puruhaes, y la otra,

una “escuelita” que se había iniciado al interior del Mercado de San Roque, en el centro de la ciudad. Para su funcionamiento, la organización indígena que aglutinaba a los padres de familia, se apropió de un antiguo edificio abandonado, junto al mercado. Durante los primeros años el ambiente de la escuela era de lo más inapropiado, entre separaciones de madera de embalaje, con un solo servicio higiénico y un “patio de recreo” a puerta cerrada al interior del vetusto edificio. De este esfuerzo surgió el actual Centro Educativo Intercultural Bilingüe de Quito, CEDEIB-Q, hoy el más numeroso de la zona urbana, que atiende a más de 250 niñas y niños, casi todos indígenas.

En el caso de Quito –y en mucho también el de Guayaquil– la presión social, el esfuerzo de la organización y las acciones de hecho son características del surgimiento de los primeros centros educativos bilingües en la zona urbana, establecimientos que han tenido que comenzar en las condiciones más difíciles.

Ahora, la Dirección Provincial de EIB de Pichincha, donde se encuentra la ciudad de Quito, ha creado una Zona Administrativa para atender al sector, que cuenta ya con 9 escuelas urbanas, 7 en sectores muy próximos a la ciudad, es decir, “semi-urbanas”, y 2 rurales, con un total de 2.430 alumnos, de 1º a 10º año de Educación Básica.

Los establecimientos que surgieron en los años siguientes, hasta 2004, fueron creados para atender a niñas y niños residentes en sectores de la ciudad donde la concentración indígena es elevada, según rezan los considerandos de las actas de fundación. Todos estos centros educativos pertenecen a la jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe y por lo tanto suscriben el MOSEIB, Modelo del Sistema de EIB, instrumento que pone de manifiesto el enfoque de esta modalidad educativa y da pautas para la organización curricular, desde 1993.

En la práctica, la gestión de estos establecimientos de la Zona Quito es tremendamente diversa en cuanto al desarrollo de un esquema



educativo intercultural y bilingüe. De los 18 planteles, y por la especial mística de sus fundadores, solamente en dos o tres de ellos se ofrece un tipo de educación distinto al de la jurisdicción "hispana". En los restantes, además del rótulo oficial de "Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe", CECIB, las actividades escolares no se diferencian de las de una escuela monolingüe común y corriente, donde no interviene en ningún momento el idioma kichwa, los valores, conocimientos y costumbres de la cultura kichwa están ausentes, así como los contenidos de las asignaturas y los materiales de enseñanza y aprendizaje. Ahora, al cabo de una serie de talleres de reflexión, existe al menos inquietud entre la mayoría de directivos y docentes para reorientar las actividades escolares hacia un modelo particular de educación que se ajuste a los postulados de creación de esas escuelas y a la expectativa creada en algunos padres y madres de familia. En todo caso, el hecho de que existan unas pocas pero consistentes experiencias de EIB urbana, nos empuja a creer en que es posible consolidar la propuesta y extenderla a espacios más amplios.

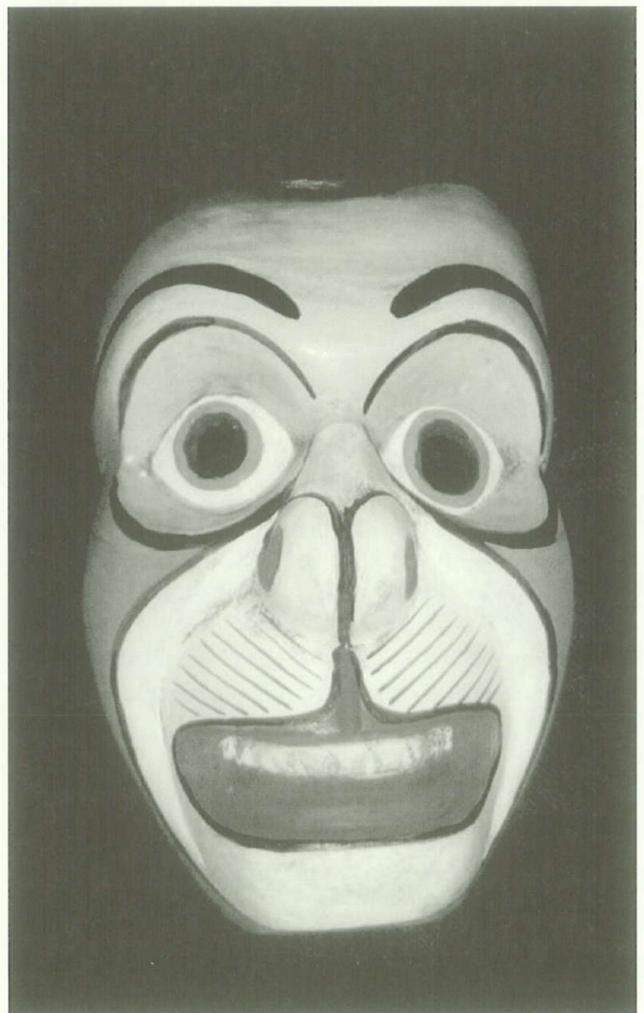
El contexto

La EIB se institucionaliza en el Ecuador a fines de los años 80, cuando el movimiento indígena alcanzaba un alto grado de cohesión y fuerza y precisamente por la presión ejercida sobre el gobierno desde las organizaciones indígenas que tenían ya un largo camino recorrido. Había terminado en el 88 el segundo período presidencial después de la reinstauración de la democracia formal, un gobierno caracterizado por la concentración de la riqueza y la represión a las organizaciones sociales inconformes con el statu quo. En junio de 1990 se produce el primer levantamiento indígena de la historia contemporánea. Aparece entonces la faz del más fuerte actor de la sociedad civil, con planteamientos que rebasaban el interés particular de los pueblos indígenas. Las organizaciones indígenas

establecidas en la ciudad de Quito, con el impulso de las luchas por la tierra en el campo en las décadas pasadas, dispersas y desconectadas entre sí, asumen el reto que se abre con la creación de la DINEIB e inician algunas pequeñas experiencias educativas, sostenidas místicamente por padres de familia y colaboradores voluntarios.

La problemática urbana

No es aquí donde se discutirá sobre el amplísimo abanico de conflictos que implica la vida de los indígenas en las ciudades. No obstan-



te, no podrán pasarse por alto algunos factores que ciertamente inciden en el desarrollo de una propuesta educativa con características de intercultural y bilingüe.

Es importante destacar, en primer lugar, el rol privilegiado del sistema escolar en el establecimiento de patrones de socialización, de interrelacionamiento social. La escuela tiene la autoridad que le confiere su condición de institución académica, con toda la imagen de sostenimiento del poder en manos de la sociedad blancomestiza; nadie puede desconocer la enorme influencia que puede tener, y de hecho tiene, para el rápido debilitamiento y hasta la desaparición de lenguas ancestrales habladas por millones de personas durante generaciones y generaciones. De ahí que las acciones que se deben tomar para el mantenimiento y desarrollo del bilingüismo en América Latina desde el espacio escolar deben tener un carácter agresivo, precisamente por ser propuestas de transformación de escenarios de todo tipo de dominación: política, económica, social y cultural.

No es difícil entender el conflicto identitario que enfrentan los individuos y los pueblos indígenas que decidieron establecerse en la ciudad, un medio que no sólo trata de invisibilizar las culturas originarias sino que precisamente se edifica sobre la base de la explotación, la exclusión y el menosprecio. En efecto, en el caso de Quito, donde viven permanentemente alrededor de 250.000 kichwa-hablantes³, encontramos centros educativos cuyos docentes son kichwas en un 50% y hasta en un 90% y cuya población escolar de esta nacionalidad supera también el 50%, centros que se han acomodado a la opción curricular monolingüe del sistema general de educación, y donde ni siquiera se han planteado la necesidad de incorporar la lengua kichwa ni como asignatura, peor aún como vehículo de aprendizajes. De hecho, en el diagnóstico realizado en los 18 CECIBs de la Zona Quito, se detectó que ninguno asumía sistemáticamente la enseñanza y el aprendizaje de kichwa⁴.

Jorge Gasché (2004:1) habla de la relación de dominación/sumisión de manera objetiva y subjetiva, aludiendo a las dos caras de la moneda de un esquema hegemónico, que busca su consolidación precisamente en el espacio de la "sumisión", donde hay lugar para *"la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse como miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y el silencio (ante una autoridad política o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo) ... la negación del mundo indígena por el mismo indígena, el rechazo y desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales blancos o mestizos."* (2004: 4).

Sin embargo, el panorama descrito en palabras de Gasché presentó, desde siempre, resquebrajaduras; no se trata de un escenario perverso, estático e inamovible. Están también la resistencia y los proyectos de desmantelamiento del esquema neocolonial. En cada región, en cada país, la historia se nutre con episodios que van conformando una proyección de liberación: es la propuesta intercultural de una distinta correlación de fuerzas, donde el poder se expresa también en lenguas originarias; se abandona el anonimato y aparecen como nuevos los viejos secretos de las sabidurías milenarias, va tomando forma un sujeto social capaz de encabezar y asumir una estructura distinta donde haya cabida para todos, despojada de los vicios de una mala imitación del poder tradicional.

Avances y límites

Todos sabemos que la tarea no es fácil. No se trata ingenuamente de pensar que los individuos y grupos dominantes, de manera generosa, accederán a un cambio en las relaciones de poder ni tampoco que el régimen escolar, hecho a la medida de las necesidades de consolidación del sistema, va a cambiar por decreto. Un giro en el enfoque escolar implica una compleja gama de cambios en los distintos actores involucrados, una redireccionalidad de la sociedad en su conjunto.



La gestión de los programas de EIB en el país ha marcado innegables avances en los últimos años, sobre todo en cuanto a la descentralización y a la institucionalización, de cara a una permanente insuficiencia de partidas para docentes y a las particularidades de los distintos pueblos y nacionalidades indígenas. El sistema de educación intercultural bilingüe cubre a más de 130.000 niñas y niños; tiene 2.830 establecimientos y cuenta con 8.300 técnicos y docentes. Se ha descentralizado en 2 direcciones regionales, 17 provinciales y 5 por nacionalidades. En el último período se han hecho importantes esfuerzos por "operativizar" el Modelo de EIB, confeccionando, al menos para la nacionalidad kichwa de la Sierra, un conjunto completo de textos para cada uno de los niveles de la Educación Básica de 10 años. Se ha trabajado fuertemente en la profesionalización de los técnicos y docentes, aunque el interés de ascenso personal ha prevalecido en detrimento del fortalecimiento del proceso de educación bilingüe en su conjunto. A pesar de los esfuerzos, la atención se concentra en la población rural, relegando la atención a las poblaciones indígenas asentadas en las ciudades a un segundo plano, a pesar del imparable y evidente proceso de urbanización.

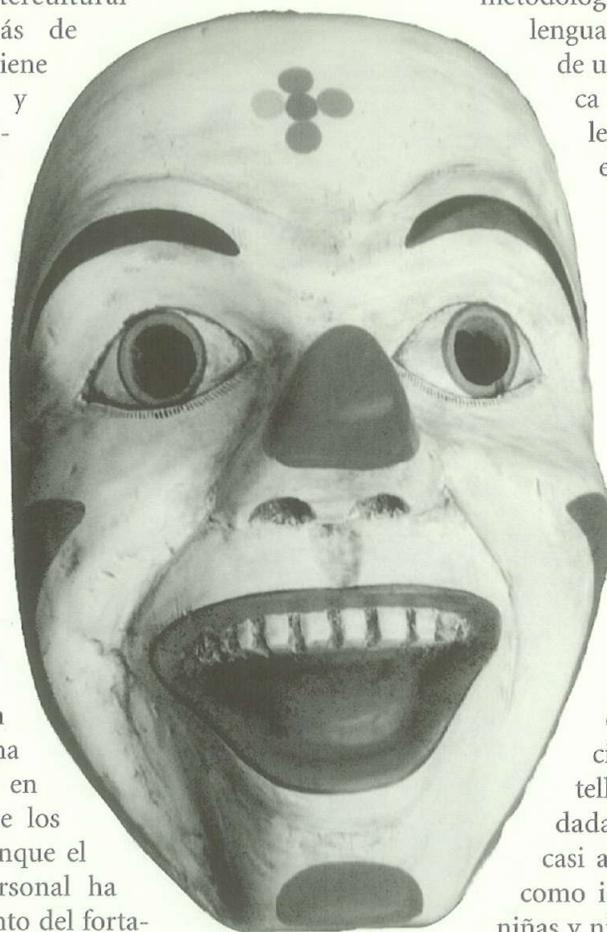
Una de las deficiencias —y en sí, una de las más graves— es el abordaje de las lenguas en un esquema de desarrollo de un bilingüismo aditivo. Incluso para la elaboración de los textos y

materiales dirigidos al medio rural, no ha habido un análisis y por lo tanto una respuesta a la dinámica de castellanización que se generaliza cada vez con más fuerza. La falta de conciencia de un bilingüismo fuertemente diglósico ha llevado a la elaboración de materiales de aprendizaje tanto en kichwa como en castellano, sin la adecuada metodología de primera y segunda

lengua. Los docentes, carentes de una claridad metodológica para la enseñanza de la lengua originaria optan, en la mayoría de los casos, por la única alternativa que conocen: los planes, programas y textos usados en el sistema monolingüe castellano, reduciendo el idioma kichwa a uno que otro cartel colgado en las aulas de clase.

En el ambiente urbano, el tratamiento de las lenguas se simplifica, optándose sencillamente por el camino de la educación monolingüe en castellano, alternativa respaldada por la constatación, casi absoluta, de este idioma como idioma materno aun en niñas y niños de hogares kichwahablantes.

Una de las dificultades más notorias que ha tenido que enfrentar el contexto urbano es el olvido del tema educativo, por parte de las organizaciones indígenas. La plataforma educativa planteada por las organizaciones indígenas en la década de los 90, era la de una educación que respondiera al derecho a ejercer su diversidad cultural y lingüística. Hoy en día, esa plataforma ha sido prácticamente olvidada. Aun así, en toda organización



indígena ecuatoriana, del nivel que fuere, se incluye hasta estos días, dentro de su “consejo de gobierno”, a un Dirigente de Educación. Sin embargo, con en el transcurso de los últimos años, estos dirigentes, en la práctica, ni siquiera están enterados de la problemática educativa que atraviesan los pueblos a quienes representan ni mantienen la vinculación necesaria con las Direcciones de Educación Bilingüe locales.

Por otra parte, la comunidad educativa está prácticamente ausente, dejando sin sustento la denominación de “centro educativo comunitario” que han adoptado formalmente las escuelas bilingües. Hay una desvinculación notoria entre la gestión del centro escolar y la vida familiar y comunitaria, sobre todo en las ciudades, donde las redes de afinidad cultural se diluyen en una dinámica urbana distinta, que favorece el individualismo y la autoprotección frente a las amenazas asociadas a la pobreza, la inseguridad y la discriminación.

Las categorías de análisis del multilingüismo en áreas urbanas

La conocida dicotomía L1/L2 para referirse a lengua materna y lengua aprendida, respectivamente, ha mostrado ser insuficiente al momento de una planificación lingüística dirigida a diseñar programas de educación intercultural bilingüe, como nos lo advierten Gavinna Córdova y otros (2005: 28-29). A la luz de las interacciones sociales, estos autores añaden un parámetro distinto que, sin lugar a dudas, complejiza el panorama pero que aparece como una categoría indispensable en la planificación de un modelo intercultural bilingüe. Es así como introducen las denominaciones de “lengua de uso predominante” y “lengua de uso no predominante”⁵ que aproximan la descripción del bilingüismo de los hablantes. Hemos dicho que el panorama se complejiza puesto que abre la escala de desempeño lingüístico a niveles muchas veces inmanejables en el contexto escolar, particularmente en ambientes urbanos. Los mismos

autores proporcionan el ejemplo de migrantes quechua hablantes en ciudades del Perú que adquieren el castellano como segunda lengua y que terminan haciendo de ella su lengua de uso predominante.

Ahora bien, la complejidad no termina allí. La lengua de uso predominante no es necesariamente la lengua de cohesión cultural. El criterio de uso o de funcionalidad se ve atravesado por un criterio más cercano a la afectividad, a la valoración positiva que dan los hablantes de una lengua amenazada. El factor emotivo, tradicionalmente minusvalorado en escenarios académicos por no presentar un rigor ajustado a cánones mensurables, tiene en verdad una importancia decisiva a la hora de la apropiación y fortalecimiento de la identidad cultural. Justamente la lengua es el factor identitario más fuerte y, aun cuando no sea usada de manera predominante, permanece en el imaginario de lo que es auténticamente propio, de lo heredado, la cultura que le preserva a los individuos de la orfandad. Ya Sylvia Schmelkes (2002: 3) hablaba de la necesidad de ir en contra de la “asimetría valorativa”, aquella en la que se contraponen las percepciones que sobre una cultura indígena tienen los propios hablantes y los extraños a ella, que la consideran inservible o poco práctica. Este factor de “cohesión cultural” es fundamental para diseñar una metodología adecuada al momento de proponer cambios curriculares en favor de un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo.

Por último, el criterio sociopolítico nos presenta dialécticamente otra oposición tan importante como las anteriores. La configuración desigual del espectro social, económico y político nos conduce al reconocimiento evidente de la existencia de lenguas dominantes y lenguas dominadas. Este criterio nos aproxima a los escenarios de poder en la sociedad, donde se mide la capacidad de lucha de los hablantes de lenguas minorizadas para acceder a espacios práctica y tradicionalmente vedados. La categoría sociopolítica descubre el esquema de dominio hegemónico, por lo que una propuesta educativa de carácter reivindicativo que tome en cuenta este



factor, asume una condición necesariamente subversiva, que podría desembocar en el empoderamiento de los sectores sociales dominados, para empujar un proyecto político sustentado en el derecho a ejercer la diversidad en toda la amplitud de la palabra.

En definitiva, son cuatro las dicotomías que entran en juego al momento de pensar en una propuesta educativa intercultural bilingüe. El juego de estas dicotomías podrá ser válido para un período corto, mediano o de largo plazo y variará de una situación a otra. Resumiendo, tenemos:

- 1) el criterio de socialización de un infante (lengua materna versus segunda lengua –L1 y L2),
- 2) el criterio de funcionalidad o desempeño social (lengua de uso predominante versus lengua de uso no predominante –LP y LNP),
- 3) el criterio de cohesión cultural (lengua heredada versus lengua ajena –LH y LA) y
- 4) el criterio sociopolítico (lengua dominante versus lengua dominada –LD y Ld).

Así tendremos, con la concurrencia de los cuatro criterios, una descripción de la lengua kichwa en el ambiente urbano de Quito: L2, LNP, LH y Ld. Una propuesta de EIB en el Quito de la primera década del 2000 deberá responder a las características anotadas y diseñar las consecuentes estrategias de abordaje.

La responsabilidad del diseño de tal propuesta no recaerá solamente en las instancias ministeriales. Es indispensable la concurrencia de los distintos participantes en el acto educativo para revertir la caracterización negativa y potenciar los factores favorables. Entonces, habrá que activar a la comunidad educativa: un colectivo en el que se busque el consenso para lograr su propio crecimiento. El tema de la educación no podrá ser soslayado por las organizaciones indígenas que luchan por defender los derechos colectivos e instaurar un régimen verdaderamente democrático; los padres y madres de familia conscientes de la meta a alcanzarse,

deberán participar en la construcción y seguimiento de una propuesta educativa que revitalice su lengua y su cultura; a los/las docentes les queda una gestión pedagógica renovada y las instituciones sociales tendrán que ir abriendo espacios a la expresión de la diversidad.

La propuesta de EIB para los centros educativos bilingües de Quito

En un contexto de dispersión y debilidad organizativa en áreas urbanas, son relativamente pocas las familias que han manifestado a los centros educativos el interés y la inquietud para que al menos el idioma heredado de sus mayores encuentre su sitio en la institución académica. Es comprensible la pérdida de confianza en un futuro promisorio para sus lenguas y sus culturas, frente a un sistema avasallador. El horizonte no aparece alentador, según las tendencias de la dinámica del bilingüismo señaladas por Xavier Albó que dan cuenta de que el porcentaje de hablantes de lenguas nativas disminuirá, así como la cantidad de personas que hablan exclusivamente lenguas nativas. *“En las ciudades capitales, todas estas ventajas a favor del castellano serán mucho más pronunciadas”* (1995: 24). Más adelante, Albó añade: *“Hay un evidente avance del castellano, pero su impacto sobre las lenguas indígenas es menos evidente: sigue conduciendo más al bilingüismo que al monolingüismo castellano. Sin embargo, éste llega lentamente a abrirse paso en las principales ciudades y en algunas ciudades que eran muy bilingües”*. A pesar de esta constatación, parece haber esperanza de vida para los idiomas indígenas, si se toman medidas agresivas, como hemos dicho anteriormente.

La idea de agresividad no descarta la pertinencia y la oportunidad. Tener clara la idea de la necesidad de defender el derecho de los pueblos indígenas a preservar sus culturas y sus lenguas no implica necesariamente tomar medidas radicales, de fuerza o imposición. El sistema edu-



cativo monolingüe, asentado en un esquema de pensamiento neocolonial puede ser resquebrajado poco a poco. La complejidad de la tarea es tal que requiere de un esfuerzo coordinado de los distintos sujetos. Llegar a un consenso es, en sí mismo, una tarea difícil.

La clave está en la constitución de una verdadera comunidad educativa donde las familias, en primer lugar, conozcan las ventajas del desarrollo del bilingüismo en los niños y niñas. El trabajo realizado durante largos años en educación bilingüe nos ha demostrado que madres y padres de familia desconocen las ventajas, desde el plano cognitivo hasta el psicosocial, del bilingüismo. Es conocido que las personas bilingües o multilingües tienen mentes más flexibles y una capacidad de pensamiento más amplia y más rápida.⁶

Los dirigentes y líderes de las organizaciones, en busca de su propio fortalecimiento y en favor de la consolidación de su proyecto político, están en la obligación de vincular sus acciones de dirigencia con la dinámica de sus bases, aclarando la propuesta educativa intercultural y bilingüe y los alcances que ésta tiene en el desarrollo individual y la proyección colectiva, una propuesta dirigida a desactivar la democracia representativa, vacía de representación.

El trabajo en diferentes frentes

incluye también la necesaria ampliación de los ámbitos de uso de las lenguas en ambientes ocupados tradicionalmente por el castellano: rotulación pública, medios de comunicación, instituciones de educación media y superior, el contexto legislativo, la práctica de instancias de justicia, etc., bajo la conducción de

organizaciones sociales y políticas. Es decir, todas las acciones deberían ser parte de un esfuerzo global para revitalizar las lenguas y las culturas.

En un esquema político de homogeneización hacen falta estímulos que sin dificultad pueden ser asumidos por las mismas instancias creadas desde el Estado para el desarrollo de los pueblos originarios, aparte de las agendas de las propias organizaciones indígenas.

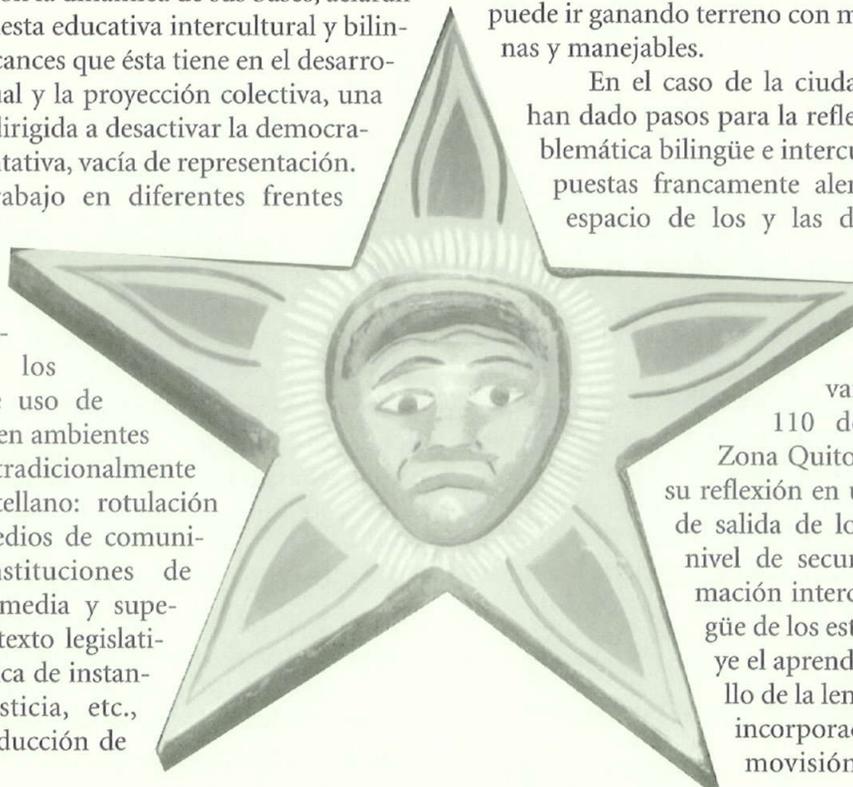
En el ambiente educativo, las propuestas van desde la inmersión total temprana hasta la enseñanza de la lengua indígena como asignatura. En la literatura producida en el campo de la EIB se percibe casi siempre, una postura drástica, difícil de concretizarse y que encuentra adversarios que esgrimen toda clase de argumentos para debilitarla e invalidarla. Se ha generado una especie de recelo a una propuesta gradual, calificándola de tibia y modesta. Sin embargo, cuando hay claridad en el proceso, el abordaje metodológico puede permitir un comienzo aparentemente insuficiente pero que puede ir ganando terreno con medidas oportunas y manejables.

En el caso de la ciudad de Quito, se han dado pasos para la reflexión de la problemática bilingüe e intercultural, con respuestas francamente alentadoras, en el espacio de los y las docentes de las

escuelas de esta jurisdicción.

Después de varios talleres, los

110 docentes de la Zona Quito han plasmado su reflexión en un nuevo perfil de salida de los educandos a nivel de secundaria. La formación intercultural y bilingüe de los estudiantes incluye el aprendizaje y desarrollo de la lengua kichwa y la incorporación de la cosmovisión andina, en



forma de contenidos y de metodología dentro del p nsium escolar.

Por iniciativa de los profesores, se han tomado medidas para el aprendizaje y/o perfeccionamiento del idioma kichwa por parte de los y docentes, unos hispanohablantes y otros kichwa-hablantes. En efecto, desde hace algunos meses se han organizado, en convenio con la Universidad Polit cnica Salesiana de Quito, una serie de cursos intensivos de kichwa. La instancia administrativa de la EIB ha visto con buenos ojos la decisión de los docentes y ha aceptado que, como incentivo, después de 120 horas de aprendizaje y después de presentar un trabajo de contribución pedagógica, los docentes con nombramiento puedan acceder a un ascenso de categoría o la certificación necesaria para docentes bonificados que est n en espera de su nombramiento. Esta primera experiencia exitosa ha motivado a maestros y maestras de toda la provincia de Pichincha, que llegan a más de 400. Actualmente se est n dando pasos en esta misma línea para establecer convenios con otras instituciones de educación superior.

Una siguiente etapa que hemos contemplado es la capacitación docente en didáctica del kichwa como segunda lengua y la elaboración de materiales de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes de las escuelas bilingües de las ciudades. El sector rural ha mostrado también interés por este proceso de promoción y desarrollo de la lengua kichwa.

Es necesario aclarar que, en el caso de las escuelas de la jurisdicción bilingüe de Quito, los estudiantes no son únicamente niños y niñas de familias kichwas. De hecho, en la mayoría de planteles la población estudiantil está distribuida entre indígenas y no indígenas. Muchos niños son hijos de familias que se han establecido en la ciudad de Quito, provenientes de distintas provincias y regiones del Ecuador. Contrariamente a lo que podría pensarse, una notable mayoría de padres y madres de familia de estas escuelas han comprendido el beneficio de una educación que posibilite una identidad

intercultural, abierta a los aportes de la tecnología, pero asentada en el conocimiento y la aceptación del ancestro cultural.

Conclusión

Al introducir nuevas categorías a la situación socioling stica del bilingüismo kichwa-castellano en la ciudad de Quito, se pretende ofrecer una propuesta de educación intercultural bilingüe pertinente y gradual, pero que necesariamente descubre responsabilidades en los diferentes actores educativos. Como se ha señalado anteriormente, las estrategias no son permanentes sino que pueden modificarse según las condiciones del contexto. Lo importante es tener la mirada puesta en la meta final, que es la transformación del sistema monolingüe castellano y el fortalecimiento del sistema de educación intercultural bilingüe.

En el cuadro que presentamos a continuación podemos identificar las estrategias para el desarrollo del bilingüismo y los actores involucrados en los respectivos escenarios.

En Quito, el castellano es mayoritariamente la lengua materna de los niños y niñas de esta última generación; el kichwa es una lengua originaria de sus padres y/o sus abuelos (L2); es una lengua no predominante (LNP), hablada en escenarios domésticos y del comercio informal; siendo una herencia cultural (LH), es un factor de fuerte cohesión cultural; es una lengua subordinada a la predominancia y dominio del castellano (Ld).

La experiencia de EIB en Quito está dando sus primeros pasos. Quedan pendientes muchos otros, pero el camino está abierto a la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, quienes han comprometido su contingente en esta tarea mancomunada.

Este trabajo de reflexión intenta motivar a la acción, desde actividades realizables y con objetivos a mediano plazo, con la conciencia de que el cambio de mentalidad hacia la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad no es responsabilidad únicamente de la EIB. La



cimentación de una sociedad intercultural implica muchos otros ámbitos de la estructura de la sociedad. Allí están, por ejemplo, todo el

sistema educativo monolingüe y la decisión política de los gobernantes.

Revitalización del kichwa en un programa de EIB en la ciudad de Quito			
Categoría	Características	Estrategias	Implicaciones/actores involucrados
L2	Los niños son socializados en castellano. Hay ciertos grados de comprensión y familiarización con el idioma kichwa.	El kichwa debe ser abordado con una metodología de segunda lengua, con un enfoque comunicativo. Readecuación curricular para dar cabida a la cosmovisión andina y a la lengua kichwa.	Docentes capacitados Materiales de enseñanza y de aprendizaje. Nuevo currículo.
LNP	El uso está restringido al ámbito doméstico y ocasionalmente a actividades del comercio informal.	Expansión del uso social de la lengua: uso en intervenciones públicas; rotulación; espacios en medios de comunicación; producción de materiales de difusión masiva: orales, audiovisuales y escritos para todo tipo de público.	Organizaciones indígenas, padres y madres de familia, grupos de jóvenes; centros educativos de todos los niveles.
LH	El kichwa es la lengua de los mayores. Constituye un importante factor identitario. Se la percibe viva en el medio rural y en la ciudad, en actividades comunitarias.	Fortalecimiento de la comunidad educativa: socializar los propósitos y beneficios del modelo de EIB. Sistemas de educación formal y no formal para madres, padres, dirigentes, jóvenes. Actividades de vinculación entre la comunidad rural y la escuela. Involucramiento en diversos ámbitos de la dinámica social.	Directivos y docentes Dirigentes comunitarios Dirigentes de organizaciones indígenas.
Ld	El dominio colonial impuso el estatus subordinado de las lenguas indígenas. El castellano es asociado a las esferas de poder.	Superación de la relación diglósica, vía fortalecimiento identitario individual y colectivo. Incursión en el sistema monolingüe en castellano; Incentivar investigaciones sobre lenguas y culturas. Difundir y visibilizar los aportes culturales en diversos ambientes.	Organizaciones sociales y/o indígenas; universidades, ONGs; el Ministerio de Educación, los medios de comunicación radial, televisiva e impresa.



- 1 Esta es la denominación de la jurisdicción urbana de la Dirección Provincial de EIB de Pichincha.
- 2 Relato de Irma Gómez, Directora de la escuela.
- 3 Las cifras referidas a la población indígena en el Ecuador varían notablemente. En el estudio realizado por ECUARUNARI (Confederación de Pueblos Kichwas del Ecuador), por encargo del CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador) en el año 1998 se señala para ese tiempo una población de indígenas kichwas residentes en Quito de al menos 200.000 en números redondos, es decir un 13,8 % de la población total de la ciudad. Los datos de ENEMDUR (Encuesta Nacional de Empleo y Desempleo en el Área Urbana y Rural) por su parte, indican que para el año 2001 habría un total de 138.600 personas, cifra que equivale al 10% de la población capitalina de ese tiempo. Cinco años después se estima que la población total de Quito estaría bordeando el 1.800.000 personas, en cuyo caso, la cifra actual de indígenas kichwas se acercaría al menos a 180.000 personas, según el porcentaje sugerido por ENEMDUR y a 250.000 según proyecciones del estudio de ECUARUNARI.
- 4 En los primeros meses de 2006, Ibis Dinamarca realizó un Diagnóstico de los CECIBs de la zona urbana de Quito.
- 5 Cito textualmente: “<Aprender> una segunda lengua es <aprender> una lengua que no se conoce. Pero decir que una lengua es la lengua de uso no predominante de un individuo (el castellano en un niño o el quechua en un alumno docente) supone que este individuo ya ha sido expuesto a esta lengua y conoce léxico y ciertas estructuras, aunque no las use demasiado.” (p. 29)
- 6 Tove Skutnabb-Kangas cita a Wurm al describir las ventajas emocionales e intelectuales del bilingüismo o del multilingüismo: *Los bilingües tienen acceso a un volumen mucho más grande de información que los monolingües, poseen un mayor bagaje de conocimiento, pueden hacer mejores asociaciones semánticas y tener una gran flexibilidad mental, acostumbrados a los cambios lingüísticos y de esquemas de pensamiento. Son menos rígidos en sus actitudes y tienen la tendencia de ser más tolerantes hacia lo desconocido que los monolingües; se muestran más respetuosos por las manifestaciones de otras culturas.* Sus esquemas de pensamiento y su visión del mundo encuentran un equilibrio debido a su familiarización con conceptos muchas veces contradictorios. Tienen mayor habilidad que los monolingües para aprender conceptos, ideas y cosas que son completamente nuevas, para incursionar en situaciones novedosas sin ningún trauma y para entender las diferentes facetas de un problema. Wurm, Stephen A. (ed.) (2001). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Second edition. Paris: UNESCO.

Bibliografía

ALBÓ, Xavier

1995 *Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz, UNICEF y CIPCA.

—. 2002 *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CIPCA, UNICEF. (Cuadernos de Investigación CIPCA, No. 56).

CONTRERAS, Enrique

2006 *Diagnóstico de los Centros Educativos Interculturales Bilingües de la Zona Quito* Ibis Dinamarca, documento interno.

CÓRDOVA, Gavina

2005 Roberto Zariquiey y Virginia Zabala. “¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente de la EBI”. Ministerio

de Educación – DINFOCAD - PROEDUCA-GTZ, *Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural*, Perú.

GÓMEZ, Irma

2000 “Una escuela en la ciudad”. *Revista de la CEDHU* (Comisión Ecueménica de Derechos Humanos). Quito. 184-186.

GASCHÉ, Jorge

2004 *Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?*

LEÓN, Guadalupe

2002 “Etnicidad, pobreza y exclusión: la situación de los indígenas inmigrantes de Quito, Guayaquil y Tena” Banco Mundial, *Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador*. 223-389. <http://web.worldbank.org>.



MUÑOZ CRUZ, Héctor

2002 "La diversidad en las reformas educativas interculturales". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 2.

SCHMELKES, Sylvia

2002 "La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales", Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el

Desarrollo de la Lectura y la Escritura, celebrado en Puebla, México.

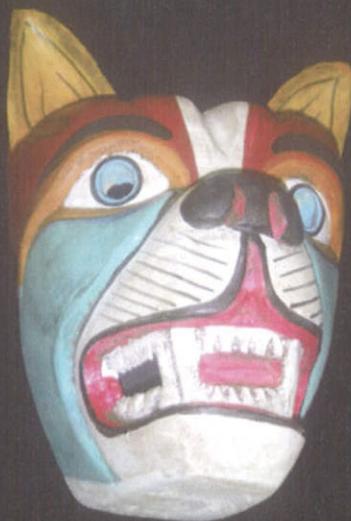
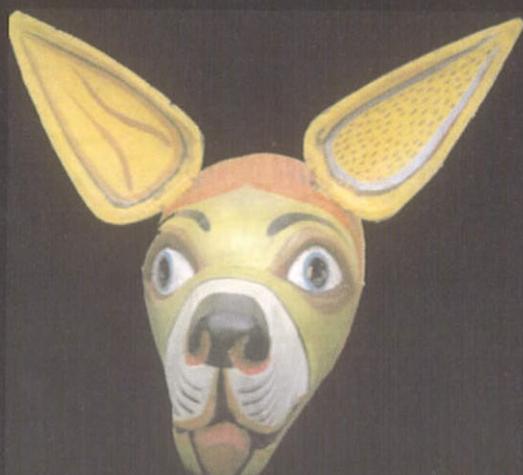
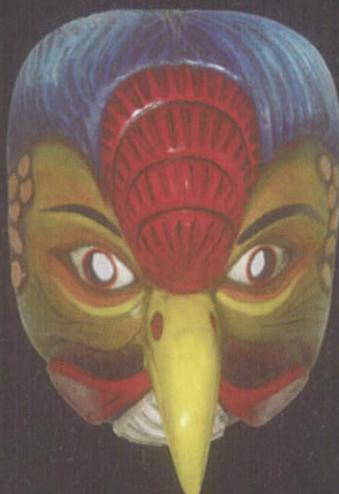
Skutnabb-Kangas, Tove

2002 "Language policies and education: the role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity". Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre políticas lingüísticas". Barcelona, Linguapax.



Galería de arte

César Ugsha Ilaquiche
Tallador y pintor de máscaras





OTRAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS DE LA UNIVERSIDAD

UNIVERSITAS, Revista Monográfica

INGENIUS, Revista de Ciencias Exactas y Tecnologías

EL EMPRENDEDOR, Revista de Ciencias de la Administración y Economía

LA GRANJA, Revista de Ciencias Naturales y Agropecuarias

UTOPIA, Revista de la Dirección de Pastoral

SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación
de la Carrera de Filosofía y Pedagogía

