

“Del dicho al hecho...”: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina

Luis Enrique López

Puntos de partida

Con entre 30 y 50 millones de habitantes indígenas, más de 650 pueblos amerindios, y cerca de 550 idiomas diferentes hablados en 21 países, América Latina es una de las zonas lingüística y culturalmente más diversas del mundo (véase el Cuadro 1). Casi una quinta parte de estos idiomas son transnacionales o transfronterizos. En la mayor parte de las áreas que configuran la región, la biodiversidad y la diversidad cultural y lingüística van de la mano, y, así como hay especies biológicas en peligro de extinción, también las lenguas indígenas se encuentran hoy seriamente amenazadas. Se estima que de las 557 lenguas indígenas que difícilmente han logrado sobrevivir, al menos 111 (20%) se encuentran al borde de la extinción (López, 2009a), y con ello se perderá un conjunto de conocimientos y saberes milenarios que han sido transmitidos intergeneracionalmente por medio de un complejo sistema social y cultural que tiene a la oralidad como contexto privilegiado.

La importancia demográfica de las poblaciones indígenas no es uniforme a través de la región y, más bien, varía considerablemente de un país a otro. La mayoría se concentra en los Andes y en Mesoamérica (aproximadamente el 90% del total). Por el contrario y a diferencia de lo que ocurre en las *tierras altas*, en la Cuenca Amazónica, llanos costeros y bosques tropicales en general, la población indígena perteneciente a un mismo pueblo no superaría en promedio los 250 habitantes (cf. Sichra, 2009).

En países como Bolivia y Guatemala, las poblaciones indígenas constituyen verdaderas mayorías demográficas (66 y 40%, respectivamente), y en otros, como El Salvador y Brasil, son hoy minorías (0,2 y 0,4%). Sin embargo, producto de la opresión histórica de la que han sido objeto, política y sociológicamente todos los pueblos indígenas constituyen sociedades minorizadas, y, por lo tanto, son considerados sociedades o comunidades subalternas (Spivak, 1988). En este contexto, el racismo estructural, la discriminación y la exclusión, así como la continuación de las políticas y prácticas coloniales, obstaculizan el ejercicio de los derechos indígenas y los derechos humanos en general.

Cuadro 1: Pueblos indígenas, población y lengua por país de América Latina

País y fecha del censo	Total de población nacional	Pueblos indígenas	Población indígena		Lenguas indígenas	Estatus político de las lenguas indígenas
			#	%		
Argentina (2001)	36.260.160	30	600.329	1.6	15	Usadas en la educación
Belice (2000)	232.111	4	38.562	16.6	4	_____
Bolivia (2001)	8.090.732	36	5.358.107	66.2	33	Co-oficiales con el castellano
Brasil (2000)	169.872.856	241	734.127	0.4	186	Usadas en la educación
Chile (2002)	15.116.435	9	692.192	4.6	6	Usadas en la educación
Colombia (2005)	41.468.384	83	1.392.623	3.3	65	Co-oficiales con el castellano
Costa Rica (2000)	3.810.179	8	65.548	1.7	7	_____
Ecuador (2001)	12.156.608	12	830.418	6.8	12	De uso oficial regional
El Salvador (2007)	5.744.113	3	13.310	0.2	1	_____
Guyana Francesa (1999)	201.996	6	3.900	1.9	6	Usadas en la educación
Guatemala (2002)	11.237.196	24	4.487.026	39.9	24	Lenguas nacionales
Guyana (2001)	751.223	9	68.819	9.1	9	Usadas en la educación
Honduras (2001)	6.076.885	7	440.313	7.2	6	Usadas en la educación
México (2000)	100.638.078	67	9.504.184	9.4	64	Co-oficiales con el castellano
Nicaragua (2005)	5.142.098	9	292.244	5.7	6	De uso oficial regional
Panamá (2000)	2.839.177	8	285.231	10.0	8	Usadas en la educación
Paraguay (2002)	5.163.198	20	108.308	2.0	20	Solo el guaraní es co-oficial
Perú (2008)	28.220.764	43	3.919.314	13.9	43	De uso oficial regional
Surinam (2006)	436.935	5	6.601	1,5	5	_____
Uruguay (2004)	3.241.003	0	115.118	3.5	0	_____
Venezuela (2001)	23.054.210	37	534.816	2.3	37	Co-oficiales con el castellano
América Latina	479.754.341	661	29.491.090	6.1%	557	

Fuente: Adaptado de los cuadros 3 y 6 de López (2009a). Los datos demográficos para Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Panamá son de Del Popolo y Oyarce (2005), y para los otros países de Sichra (2009). La información lingüística del Paraguay es de Melià (2009); la de Bolivia de López (2005), y la de Guatemala de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala.

NB. 1. Otras fuentes provenientes de estimaciones o de información no-oficial aluden a 40 o incluso 50 millones de personas indígenas en América Latina (10% of población total). (Ver López 2009a).

2. Aun cuando provengan de fuentes oficiales, estos datos deben ser tomados con reservas, pues persisten problemas técnicos y sociológicos en su recolección y elaboración. Debido a la condición subalterna de las sociedades indígenas y también como resultado de la estrategia de resistencia, muchos individuos al ser censados optan por esconder o negar su afiliación étnica e incluso el conocimiento que tienen de una lengua indígena; para que se los tome como mestizos, o como castellano o luso hablantes. También ocurre que los recolectores de información censal registran a las personas como indígenas o mestizos, o como hablantes de castellano o de una lengua indígena, a partir de sus preconcepciones y prejuicios, sin que sea necesario para ellos hacer las preguntas correspondientes.

Es importante tener en cuenta que las poblaciones indígenas ya no se concentran sólo en zonas rurales remotas, en las montañas o en los bosques tropicales, que antes les sirvieron de refugio. Hoy, las comunidades y los individuos indígenas han extendido su influencia hacia las ciudades y pueblos. Hay casos en los que grandes sectores de un pueblo indígena específico son urbanos, como es el caso de la mayoría de los nahuatl en México; de los kaqchikeles en Guatemala; los aimaras en Bolivia, y también los quechuas en Ecuador, Perú y Bolivia. Por ejemplo, el 44,4% de los quechuahablantes peruanos vive en ciudades y pueblos, al igual que 43,6% de sus pares aimaras. En Chile y Argentina, los mapuches son, de hecho, predominantemente urbanos (75% del total) (ver Sichra, 2009). No obstante, vivir en un ámbito urbano no significa necesariamente ni el abandono total de las vivencias y prácticas socioculturales propias del medio rural, ni tampoco un rompimiento cognitivo y afectivo con la comunidad de origen y el territorio ancestral. Por el contrario, a menudo y por varias generaciones, se mantienen lazos con el lugar de procedencia, al cual se retorna al menos una vez al año con ocasión de las fiestas del lugar o para otras celebraciones claves para la reproducción de la cultura indígena. A ello se suma el funcionamiento activo de asociaciones de residentes o clubes, como los que, por ejemplo, existen en Lima y que promueven la reproducción en la urbe de fiestas y celebraciones rituales y religiosas características de distintas localidades de los Andes. En este caso específico, tales procesos han llevado a lo que se conoce como la andinización de Lima; o, en términos más generales, a la indigenización de diversas capitales latinoamericanas, como es el caso del funcionamiento de un cabildo inga en Bogotá o de la celebración, en pleno Santiago de Chile, del año nuevo mapuche o *We tripantu*. Al respecto, los mapuches residentes en Santiago y las nuevas generaciones de mapuches santiaguinos cuentan, desde el 2008, con un parque ceremonial mapuche en la metrópoli chilena, para el desarrollo de sus ceremonias.¹

Empero, vivir en una zona urbana no implica necesariamente que los indígenas gocen de los derechos que la legislación nacional prescribe para todos los ciudadanos, ni menos aún de los derechos colectivos que la legislación internacional hoy les reconoce como pueblos. Tampoco supone recibir el tipo de educación que necesitan, a partir de sus características culturales y lingüísticas. Por el contrario, es en las ciudades donde con mayor fuerza se cierne sobre ellos la amenaza de la asimilación cultural y lingüística, así como del olvido forzado de su historia. De allí que, por

¹ Está ubicado en la Costanera Sur con Santos Medel, en la comuna de Cerro Navia.

ejemplo, se hable en el caso peruano de la existencia de una suerte de *Apartheid educativo*.²

No obstante y pese a la violencia física y simbólica de la que son objeto los indígenas, situaciones nunca antes experimentadas han comenzado a surgir a través de la región: los indígenas se van reposicionando en la sociedad y en la política nacional, hasta llegar incluso a formar parte activa de la comunidad política. Así, en países como Uruguay, que hasta hace poco no daba cuenta alguna de población indígena, el Censo Nacional de 2004 registró que el 3,5% de la población optó por re-definirse como de origen o ascendencia indígena (cf. Sichra, 2009). Lo mismo ocurre en otros países tan distantes y disímiles como El Salvador y Bolivia, donde el número de pobladores indígenas se incrementa entre un proceso censal y otro (Ibíd.). Es probable que algunos de quienes se reconocieron como indígenas lo hayan hecho para señalar a los sectores hegemónicos que la asimilación general y los esfuerzos de uniformización no tuvieron el éxito esperado.

De hecho, vivimos una época en la cual la etnicidad y las políticas de identidad tienen una marcada impronta en la política contemporánea. Estos procesos, junto a los de etnogénesis que se dan en distintos lugares del continente, han sido materia de observación para las ciencias sociales, desde hace al menos dos décadas, y han sido definidos como de “retorno al indio” (Albo, 1991). Pese ello, se trata de fenómenos político-sociales y también epistemológico-culturales y lingüísticos que los sistemas de educación pública no están aún aquilatando.

La configuración general sociolingüística de América Latina y el funcionamiento de las sociedades indígenas también desafían las creencias comunes acerca de la diversidad lingüística y el monolingüismo. En diversas áreas, incluso después de que los individuos adquieren el lenguaje hegemónico, pueden conservar su lengua indígena para la comunicación dentro de la familia y el medio local, o para reafirmar su diferencia en el plano regional o nacional. También, y como resultado de la vida en comunidad y de la presión social que esto implica, pueden darse casos de adquisición informal o aprendizaje tardío de la lengua indígena patrimonial, luego de haber aprendido a comunicarse únicamente en castellano, y por sobre la voluntad familiar.

² Así lo manifestó, Martín Vegas, Viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú, en su discurso de inauguración del Seminario Internacional de Buenas Prácticas en Educación Intercultural Bilingüe, organizado por la UNESCO y el Ministerio de Educación peruano y que se llevó a cabo los días 17 y 18 de octubre de 2012.

En ambos casos, estamos ante situaciones que ponen en evidencia que la visión indígena del monolingüismo y del bilingüismo difiere de aquella definida desde el conocimiento experto, por lo general a partir de contextos y situaciones no-indígenas.

Lo cierto es que hoy la mayoría de las comunidades indígenas son bilingües, siendo el monolingüismo indígena minoritario: sólo el 9,8% en México, el 12,4% en Bolivia, y el 14,3% en Ecuador. La excepción a esta regla podría ser Guatemala, donde el monolingüismo indígena es mucho más frecuente y caracteriza aún al 43,6% de la población maya. En general, el monolingüismo persiste entre las mujeres y los niños en edad preescolar.

No obstante, cabe reconocer que están en proceso situaciones de mudanza idiomática en muchas de las comunidades lingüísticas indígenas mayoritarias, producto de la interrupción de la transmisión intergeneracional. Así, por ejemplo, en Guatemala la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) del año 2006 detectó que del total de personas entre 5 y 15 años de edad, que se autoidentificó como indígena, uno de cada tres reconoció que sus padres no le enseñaron a hablar en la lengua indígena, sino en castellano (ICEFI, 2011). La interrupción de la transmisión intergeneracional no es un fenómeno únicamente de las áreas urbanas y también puede ocurrir en ámbitos rurales. También en Guatemala, entre los chortíes y en los dos distritos mayormente rurales en los que ellos están presentes, solo el 12,7% de hogares los niños aprenden a hablar la lengua patrimonial; el resto lo hace en castellano. Cabe destacar que los distritos de Jocotán y Camotán, donde vive los chortíes, cuentan con el 81,3% y el 16,5% de población indígena, respectivamente (Ibíd.).

En términos generales, ya sea que se trate de comunidades predominantemente monolingües de lengua indígena o de comunidades mayoritariamente bilingües, prevalece en ellas la oralidad y la palabra hablada es el recurso comunicativo al que se recurre con más frecuencia en la cotidianidad, para resolver problemas y situaciones de diversa índole, tanto en el seno del hogar como en los diferentes dominios comunicativos en la comunidad indígena. De hecho, la presencia de la lengua escrita en las comunidades rurales, en general, se limita a la comunicación con las instituciones del Estado, y en particular en el ámbito escolar. En una comunidad indígena, fuera de la escuela existen pocas oportunidades para ejercitar su lectura y escritura, aun cuando muchos de sus miembros hayan aprendido a leer y escribir en castellano.

Como lo hemos sugerido, el bilingüismo indígena es más complejo de lo que suponemos y, en muchos casos, el conocimiento y uso de la lengua indígena puede ocultarse como mecanismo de autodefensa en la situación adversa actual, en la que se privilegia el monolingüismo en castellano o portugués como la condición ideal. Sin embargo, dadas las condiciones sociopolíticas adecuadas, las lenguas indígenas resurgen y afloran de las conciencias y las bocas de aquellos a quienes teníamos solo como hablantes de la lengua hegemónica. Así, por ejemplo, ocurrió a comienzos de la década de 1990 en la región guaraní de Bolivia, cuando comenzaba a aplicarse la educación intercultural bilingüe. De un total de poco más de 100 maestros rurales de origen guaraní a los que entrevisté, solo un 10% admitió saber el guaraní y estar en condiciones de utilizarlo como lengua vehicular de la educación. Dos años más tarde, cuando la EIB adquiría prestigio social y la organización etnopolítica regional la presentaba como su iniciativa y carta de presentación frente a las autoridades gubernamentales (López, 1996), cerca de un 70% adicional reconoció hablar el guaraní y se enroló en procesos de capacitación para aprender a leer y escribir la lengua comunitaria.

Adicionalmente, cabe recordar que bajo la condición general de bilingüe se esconde un complejo entramado idiomático, en el cual las dos lenguas interactúan permanentemente, en relación a un grado diverso de conocimiento y uso de cada una de ellas. Desde la óptica educativa, caracterizar el bilingüismo de un estudiante no es tarea fácil, como tampoco lo es definir el nivel conocimiento de castellano o portugués requerido para que la educación pueda ser vehiculada por esta lengua. Esta es una tarea urgente y necesaria que no hemos logrado atender con el rigor que el caso amerita. Tampoco conocemos a cabalidad cuán bilingües realmente son los docentes que trabajan en comunidades amerindias y ni si el conocimiento y uso que hacen de la lengua indígena en cuestión encajan con los requerimientos escolares. Lo cierto es que muchos docentes bilingües si bien pueden hablar la lengua de sus alumnos, no necesariamente la escriben ni menos aun pueden producir textos escritos en dicho idioma. Destaco este punto porque la escuela actual privilegia la lengua escrita y la educación intercultural bilingüe que conocemos también lo hace.

Para ahondar en nuestra complejidad indoamericana, es necesario recordar que el multilingüismo social puede ser la norma en algunas comunidades indígenas de Brasil y Colombia, dentro de una estructura exogámica de familia extensa (Sorensen, 1967; Stenzel, 2005). Aunque con marcadas diferencias y más generalizadamente en la

zona del río Vaupés de Colombia y Brasil, un niño en edad escolar puede hablar cuatro o más lenguas indígenas diferentes sin que ello signifique complicación ni problema alguno (Stenzel, 2005). De hecho, en muchas otras partes del mundo amerindio, los individuos y las familias indígenas hablan tres o cuatro idiomas. Así ocurre, por ejemplo, tanto en Bolivia como en el Perú, en las zonas de frontera lingüística quechua–aimara, donde los niños llegan a la escuela manejando estas dos lenguas amerindias y, a veces, también con conocimientos básicos del castellano. En Paraguay, el multilingüismo es también característico de muchas personas y comunidades indígenas que hablan su propio idioma, el idioma de la comunidad vecina, el guaraní paraguayo –la lengua franca– y el castellano, el idioma preferido por las elites (Meliá, 2009).

Entender el multilingüismo social fue difícil para los primeros misioneros y los educadores. La adopción de una perspectiva reduccionista monolingüe les resultaba más fácil y más conveniente para transformar esa situación “anómala” en “normal”. A la fecha, el conocimiento limitado del multilingüismo social y del funcionamiento sociolingüístico de las comunidades indígenas en general obstaculiza la definición de programas educativos lingüísticamente adecuados y culturalmente sensibles. Los efectos de nuestra ignorancia y falta de flexibilidad cognitiva, como hispano o portugués hablantes, son simplemente devastadores y, en muchos sentidos, también etnocidas.

El hecho es que las ideologías que surgieron o se adoptaron con la construcción del Estado–nación tuvieron un impacto temprano en todos los países de América Latina. Por lo tanto, el monolingüismo–monoculturalismo fue adoptado como la condición normal y deseable. Desde muy temprano, las políticas lingüísticas se basaron en la creencia de que la diversidad era un obstáculo. La escolarización y la educación fueron vistas como el medio idóneo para lograr el objetivo político deseado por las élites en el gobierno y, por lo tanto, se continuó y fortaleció una perspectiva colonial sobre el lenguaje y la comunicación en una sociedad multiétnica.

Aunque la legislación desde temprano en la República prescribiera la igualdad de todos ante la ley, los sistemas educativos fueron construidos para excluir a los niños y adolescentes indígenas, inicialmente bajo la presión de los terratenientes y los clérigos (López, 1988). Más tarde, se adoptaron estrategias de asimilación cultural y la enseñanza se impartía únicamente en la lengua europea de poder, por lo que muchos niños indígenas eran expulsados tempranamente del sistema educativo (Hamel, 2008;

López y Sichra, 2008). Y los que lograron sobreponerse a la adversidad y concluir sus estudios, en general, abandonaban las comunidades indígenas y engrosaban las filas de migrantes en las ciudades, pues la escuela y el tipo de educación que ella entregaba los alienaban de su contexto y los expulsaba hacia las urbes.

Numerosas y diversas estrategias se llevaron a cabo con el fin de mantener a los niños indígenas en la escuela y para asegurar una asimilación más eficaz, incluyendo los internados desde edad temprana. Y es que la misión superior de la escuela rural era la incorporación de los estudiantes indígenas y de sus familias a una nueva forma de vida: civilizada, cristiana, trabajadora, bajo patrones de asentamiento urbano y con base en la lengua escrita, para, en general, asimilarlos social y económicamente al mundo “moderno”. Sin embargo, después de casi 200 años de educación pública en los territorios indígenas, cientos de culturas y lenguas indígenas sobreviven, aunque debilitadas y bajo una creciente amenaza.

La negación del derecho al uso y disfrute de su lengua y cultura maternas en la escuela ha tenido, sin duda, un impacto negativo en el logro educativo de los estudiantes indígenas, habida cuenta de que, en cumplimiento del objetivo asimilador, las pruebas miden lo que los educandos saben, por lo general, solo en castellano, y además se basan únicamente en el conocimiento que el currículum escolar impone. Ese conocimiento hegemónico de matriz occidental y cristiana que comenzó a imponerse a partir de la invasión europea. Es decir, no se mide lo que los alumnos saben y pueden hacer, sino todo aquello que “deberían” saber a partir de lo que el Estado determina, a partir de una norma igual para todos. Es por ello que, dependiendo del país específico, los educandos indígenas experimentan déficits educativos diversos, que van desde la exclusión generalizada al limitado acceso a los niveles superiores de la enseñanza primaria y secundaria, siendo todavía muy poco frecuente el ingreso a la educación superior. En este contexto, el desconocimiento de la lectura y escritura alfabéticas, entre los adultos indígenas en general, sigue siendo alto, especialmente entre las mujeres indígenas.

En esta misma línea, un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) identifica brechas profundas en términos de acceso de los indígenas a los servicios de salud y educación, como resultado de la vigencia de estructuras discriminatorias (Del Popolo y Oyarce, 2005). En tres de los diez países estudiados por la CEPAL, la mortalidad infantil en hogares indígenas es dos o tres veces mayor que entre los no indígenas. En la educación, las desigualdades son también

sistemáticas: más del 20% de los niños de 6 a 11 años no disfruta de sus derechos a la educación. El Paraguay ha sido detectado como el caso más grave de exclusión, con el 38% de los niños indígenas fuera de la escuela y con sólo el 21% que completa la escuela primaria. "Más allá de las heterogeneidades observadas en la región... en la mayoría de los países, las posibilidades de alcanzar las metas propuestas establecidas en los acuerdos internacionales son significativamente menores en el caso de los alumnos indígenas" (Ibíd.:14).

En esta introducción he querido presentar una descripción general y apretada de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas en América Latina, para proveer un lente diferente desde el cual analizar la situación de la educación intercultural bilingüe en nuestra región. Pero, una primera cuestión que aflora de esta inicial discusión es que la exclusión de la población indígena es un resultado de su condición subalterna, por lo que no basta de modo alguno con una educación intercultural dirigida únicamente a las poblaciones indígenas. Por el contrario, si lo que se busca es una mayor democratización de la sociedad, resulta imperativo pensar también en una educación intercultural para quienes forman parte del sector cultural hegemónico de nuestros países: los hablantes de castellano y portugués.

En las secciones que siguen, con base en un breve recuento histórico de la educación intercultural y bilingüe (EIB) y particularmente de aquella que se ofrece en áreas indígenas de la región, se revisarán y compararán entre sí tres casos nacionales de aplicación de la EIB (los de Bolivia, Guatemala y México), con el fin de analizar lo que ocurre en materia de definición y aplicación de políticas educativas en este ámbito. Es a partir de tales análisis y comparaciones que, en una última sección, se extraen conclusiones y lecciones aprendidas que sirvan para re-encauzar la EIB y, a la vez, para garantizar los derechos que los educandos indígenas tienen en cuanto a una educación socialmente relevante, y con pertinencia cultural y lingüística.

Visión general de la educación indígena, intercultural y bilingüe

La educación bilingüe indígena se remonta a la primera mitad del siglo XX, cuando algunos maestros rurales y líderes indígenas introdujeron las lenguas indígenas al proceso educativo, y particularmente en programas de alfabetización de jóvenes y adultos. Ese fue el caso del Perú, Ecuador y México, específicamente. Así, en Yucatán, un área en la cual la lengua maya era un idioma de uso extendido, los maestros utilizaban espontáneamente la lengua indígena en las escuelas y en las

aulas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes indígenas (Heath, 1972). En los Andes, dos destacadas mujeres comenzaron a enseñar a los niños, adolescentes y adultos indígenas a leer y escribir de forma bilingüe, a diferencia de las políticas nacionales dirigidas a una educación monolingüe en castellano. En la década de 1930, en Puno, María Asunción Galindo, mestiza bilingüe y hablante tanto del aimara como del quechua, se convirtió en una pionera de la educación bilingüe en el Perú (López, 1988) y a mediados de la década de 1940, Dolores Cahuango, lideresa quichua miembro del partido comunista, desempeñó un papel comparable en Ecuador (Rodas, 1989). Pertenecientes a estratos sociales diferentes, pero con un objetivo común en mente, estas dos mujeres posibilitaron la apropiación de la tecnología alfabética a poblaciones indígenas para que, a través de la escritura pudieran defender sus derechos civiles y políticos. De este modo, ellas transformaron la visión educativa y lingüística de su época, demostrando además que las lenguas indígenas no solo se podían escribir sino que constituían herramientas factibles de educación y desarrollo.

En Guatemala, la historia fue un poco diferente, ya que un misionero protestante estadounidense fue quien, entre 1920 y 1930, enseñó a adultos kaqchikeles a leer y escribir en su lengua materna, mientras traducía el Nuevo Testamento. En México, a principios de 1940, la opción fue más bien institucional y fue el Estado quien asumió la tarea de enseñar a los educandos indígenas en su lengua materna: en lengua maya, otomí, náhuatl y purépecha (Schmelkes, Águila, y Núñez, 2009).

La historia de la educación bilingüe en América Latina está fuertemente marcada por la aplicación de la lingüística a la educación, y en particular de la fonética y la fonología en el diseño de alfabetos y en la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua. México y el Perú fueron sin duda terreno fértil para estos procesos, ya que en ese momento había una creciente y compartida preocupación por la cuestión indígena en relación con el proceso de construcción nacional. Los académicos y autoridades educativas estaban entonces a la búsqueda de estrategias de asimilación lingüística y cultural, y de ahí que el uso de la lingüística moderna en la implementación de programas educativos fuera visto como una solución científicamente adecuada. Tal vez a esto último se deba que poco o ningún esfuerzo se haya dedicado al diseño de propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas, en tanto tales y ya sea como lengua materna o como segunda lengua. En verdad, los programas bilingües simplemente trasladaron al contexto

indígena métodos y didácticas empleadas en la enseñanza del castellano o de otra lengua europea.

Debido a desacuerdos con la Iglesia Católica, después de la Revolución Mexicana, en 1936 el gobierno post-revolucionario y el protestante Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se convirtieron en aliados en el desarrollo de la educación en áreas indígenas. El ILV ayudó a implementar programas educativos en las regiones indígenas más densamente pobladas (Schmelkes, Águila, y Núñez, 2009). Se diseñó alfabetos, capacitó maestros y elaboró material didáctico sobre la base de un modelo común en castellano, o en una lengua indígena, a partir del cual se hicieron traducciones a los diferentes idiomas en cuestión. Estos enfoques fueron trasladados a otros países, utilizando la plataforma internacional de los congresos indigenistas.

El primer y seminal congreso indigenista tuvo lugar en Pátzcuaro, México, en 1940 (Marzal, 1993). Su objetivo era introducir la educación bilingüe de transición para contribuir al proceso de construcción y consolidación nacional, a través de la universalización del castellano y la palabra escrita. El ILV proporcionó apoyo técnico a varios países y aprovechó el papel estratégico de la educación bilingüe con el fin de cumplir su objetivo final: la traducción de la Biblia y su difusión. Se hizo hincapié en el idioma indígena, mas no en la cultura nativa, ya que estaba claro que la educación tenía que provocar un profundo cambio cultural en la población indígena (Townsend, 1949; Loos, Davis y Wise, 1991).

Una vez que puede leer, aunque al principio sea solamente en su propio idioma, se le quita el complejo de inferioridad. Comienza a interesarse en cosas nuevas. Se interesa en comprar artículos manufacturados —implementos, molinos, ropa, etc. Para hacer tales compras necesita trabajar más. La producción aumenta y luego el consumo también. La sociedad entera, menos el cantinero y el brujo, saca provecho. Se descubre que el indio vale más como hombre culto que como fuerza bruta sumida en la ignorancia. (Townsend, 1949:43)

Estos objetivos eran compartidos por el sector dominante en el gobierno, quizás con la única excepción del énfasis puesto por el ILV en la evangelización de las poblaciones indígenas que trabajaban. Los antropólogos y lingüistas en general estuvieron de acuerdo con la orientación de transición, ya que ese indigenismo temprano tenía como meta la asimilación cultural (Marzal, 1993). Una de las áreas donde los misioneros del ILV trabajaron más fue la cuenca amazónica, donde aún operan en países como Brasil y el Perú.

El cambio hacia el respeto de las lenguas y culturas indígenas vendría mucho más tarde. En general, la sumersión en la lengua hegemónica ha sido la estrategia educativa más generalmente utilizada, incluyendo la prohibición explícita de hablar la lengua indígena en la escuela. Cuando esta sumersión deja espacio para la implementación de la educación bilingüe, tres modelos teóricos u orientaciones básicas se aplican en las escuelas latinoamericanas: la educación bilingüe de transición, la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, y la educación bilingüe de enriquecimiento, con mayor énfasis en las dos primeras (véase el Cuadro 2).

Las fronteras entre estos tres modelos teóricos no siempre son claras. Un programa dado puede estratégicamente comenzar bajo una orientación de transición, pero una vez que se ha ganado la confianza de los maestros y los padres de familia en cuanto al uso del idioma indígena en la escuela y en el aula, puede asumir el paradigma del mantenimiento y desarrollo. Luego, en momentos de mayor compromiso y participación indígena, bien puede entrar en juego una orientación de enriquecimiento. Sin embargo, esta taxonomía sigue siendo útil, en tanto contribuye a entender los objetivos políticos que subyacen a los programas de educación bilingüe, y nos permite romper con la creencia casi generalizada respecto a la supuesta neutralidad de la educación.

En sentido estricto, las estrategias de sumersión comparten los mismos objetivos de la educación bilingüe de transición. Su misión común y superior es el cambio cultural y socioeconómico de las poblaciones consideradas como atrasadas o incluso primitivas, las cuales se cree que impiden el desarrollo económico capitalista. Por lo tanto, las estrategias apuntan a una sustitución gradual de las lenguas y culturas ancestrales. La educación bilingüe de transición se sigue aplicando en la mayoría de los países, ya que la corriente asimilacionista no se ha abandonado, a pesar del innegable reconocimiento político –nacional e internacional– que los pueblos indígenas ahora disfrutan.

A finales de 1970 y principios de 1980 un cambio de metas y objetivos tuvo lugar, como resultado de la creciente demanda y participación activa de líderes, intelectuales y profesores indígenas, sobre todo en América del Sur (López y Sichra, 2008). El indigenismo de Estado fue abandonado parcialmente y sustituido por un indigenismo crítico, con la adopción de la teoría y práctica del pluralismo cultural.

Cuadro 2: Modelos de la educación bilingüe en aplicación en América Latina

Denominación	Argumento subyacente o explícito	Objetivo político	Población meta	Objetivos lingüísticos y culturales	Rol de la lengua materna (LM)
Sumersión	Los idiomas y culturas indígenas constituyen una amenaza para el desarrollo y la unidad nacional	Asimilación forzada al cauce de la lengua y la cultura hegemónicas	Individuos y comunidades indígenas rurales	Castellanización o portuguización Reemplazo de las lenguas indígenas por el castellano La educación al servicio de la cultura e identidad nacionales Una sociedad monolingüe y monocultural	Ninguno o a lo más como lengua auxiliar que facilite la comprensión por parte de los alumnos de instrucciones básicas en la enseñanza
Transición	Los idiomas y culturas indígenas constituyen una amenaza para el desarrollo y la unidad nacional	Asimilación cultural y lingüística de la población indígena Consolidación del Estado-nación homogéneo y de "la" cultura nacional	Individuos y comunidades indígenas rurales	Castellanización o portuguización Bilingüismo sustractivo Extinción gradual de los idiomas indígenas La educación al servicio de la cultura e identidad nacionales Una sociedad monolingüe y monocultural	Implementación del currículo oficial excepto en el área de lenguaje, donde se abre un pequeño espacio para la lengua indígena en los primeros grados La lengua materna como puente hacia los idiomas europeos hegemónicos, y para hacer más eficiente el aprendizaje de los mismos Las lenguas indígenas usadas en la traducción y transmisión de conocimiento hegemónico
Mantenimiento y desarrollo	Los idiomas y culturas indígenas constituyen un legado a ser preservado y, a la vez, los educandos tienen derecho a recibir educación en su propia lengua	Pluralismo cultural Modernización del Estado-nación, por medio del reconocimiento legal de la existencia de poblaciones indígenas Reconocimiento de algunos derechos culturales y lingüísticos	Individuos y comunidades indígenas rurales	Bilingüismo aditivo Bilingüismo social indígena o multilingüismo Preservación y desarrollo de las lenguas indígenas e inclusión de contenidos culturales indígenas en el currículo escolar La educación al servicio de un Estado más democrático y plural El castellano o el portugués como lenguas de comunicación interétnica e intercultural Una sociedad multicultural / intercultural	Implementación de un currículo bilingüe y bicultural o intercultural a lo largo de toda la primaria La lengua indígena como objeto de enseñanza y como vehículo de educación, junto con el castellano o el portugués Uso cotidiano de dos idiomas en la escuela Sensibilidad cultural y conciencia lingüística crítica

Enriquecimiento	Las lenguas y culturas indígenas constituyen un recurso político para democratizar la sociedad, replantear la multiétnicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad, y avanzar en cuanto a lograr la unidad en la diversidad	Reafirmación intracultural Diálogo intercultural reflexivo y crítico Ciudadanía intercultural Redefinición del Estado-nación, reconociendo derechos territoriales y ciertos niveles de autonomía a los pueblos indígenas	Comunidades e individuos indígenas en áreas rurales y urbanas Toda la sociedad en su conjunto, incluyendo a la población criollo-blanco-mestiza	Bilingüismo aditivo Bilingüismo o multilingüismo societal Preservación y revitalización de los idiomas indígenas en riesgo El castellano y el portugués como lenguas de relación intercultural Aprendizaje de un idioma extranjero La educación al servicio de un Estado más democrático y plural Una sociedad intercultural	Implementación de un currículo bilingüe/multilingüe e intercultural a lo largo de toda la escolaridad La lengua indígena como objeto de enseñanza y como vehículo de educación, junto con el castellano o el portugués Aprendizaje de un idioma extranjero como lengua adicional Uso cotidiano de dos o más idiomas en la escuela Sensibilidad cultural y conciencia lingüística crítica
Descolonización	Relocalización de los valores, conocimientos, saberes y prácticas indígenas en el contexto nacional y replanteamiento de la relación histórica entre conocimiento hegemónico y conocimiento indígena, desde una perspectiva de descolonización de las mentalidades y los individuos en el proceso de construcción de un Estado plurinacional	Reafirmación intracultural, sobre la base de la reconstrucción de la cosmovisión indígena y de la reinvención de la historia de los pueblos subalternos Diálogo intercultural reflexivo y crítico Ciudadanía intercultural y ciudadanías étnicas diferenciadas Refundación del Estado, como plurinacional	Toda la población nacional	Bilingüismo aditivo Bilingüismo o multilingüismo societal Preservación y revitalización de los idiomas indígenas en riesgo Las lenguas indígenas al servicio de la descolonización El castellano e incluso algunas lenguas indígenas consideradas como lenguas de relación intercultural Aprendizaje intercultural de un idioma extranjero La educación al servicio del Estado plurinacional Una sociedad igualitaria, intercultural, desracializada y despatriarcalizada	Implementación de un currículo intra e intercultural y plurilingüe a lo largo de toda la escolaridad La lengua indígena como objeto de enseñanza y como vehículo de educación, junto con el castellano Aprendizaje de un idioma extranjero como lengua adicional Uso cotidiano de dos o más idiomas en la escuela Conciencia pluricultural y multilingüística con re-descubrimiento semántico de lo propio

NB. En rigor, el paradigma de la sumersión no constituye un modelo de educación bilingüe. Su inclusión en este cuadro responde a la necesidad de comparación.

El cuadro 2 no incluye el modelo de inmersión ya que no está siendo utilizado en nuestra región en la educación de niños indígenas, como sí ocurre en Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Dependiendo de los objetivos políticos y lingüísticos, la inmersión de niños indígenas sea en la lengua indígena o en la hegemónica podría adscribirse al modelo de enriquecimiento. Por su parte, el bilingüismo de élite en América Latina puede apelar a estrategias pedagógicas y lingüísticas características del modelo de inmersión, pero siempre en relación con lenguas extranjeras de cobertura internacional (Mejía 2008).

Se incluye aquí, de forma tentativa un cuarto modelo, denominado como de descolonización, a partir de la definición de los dos primeros Estados plurinacionales en América Latina, Ecuador y Bolivia, y sobre la base de las prescripciones legales y discusiones, sobre todo bolivianas. Por el momento, se trata de una perspectiva en construcción, con algunos avances en el campo curricular.

Los líderes indígenas, algunos de los cuales habían pasado por la educación bilingüe de transición, exigían una mejor atención a sus culturas y lenguas, y estratégicamente comenzaban a ver su cultura como un recurso político, para ganar visibilidad y participación en el concierto nacional. La asunción de la cultura indígena como recurso cuestionó la concepción clásica unitaria y homogénea del Estado-nación (Varese, 1987). La llegada y la incursión de la voz y agencia indígenas en los debates indigenistas prácticamente salvaron al indigenismo del colapso.

Resultado de este cambio ideológico fueron la adopción del mantenimiento y la orientación hacia el desarrollo de las lenguas indígenas, así como de la desiderata intercultural. De este modo, la EIB se convirtió en un terreno fértil para el desarrollo de proyectos socioculturales y educativos en las áreas indígenas, que involucraron a gobiernos, ONG y organizaciones indígenas bajo esta orientación.

La agencia indígena ha contribuido a la modificación del escenario nacional y al proceso en curso de revaloración y reposicionamiento de lo indígena en general; en ese marco se están modificando los puntos de vista negativos sobre las lenguas y culturas indígenas. Leyes y reglamentos reconocen hoy el derecho de los pueblos indígenas a la educación en su lengua materna.

A finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990 casi todas las constituciones políticas nacionales habían sido reformadas, específicamente para tener en cuenta derechos de las personas indígenas. Por ejemplo, las constituciones reformadas o nuevas de México (1992), Perú (1993), Bolivia (1994) y Ecuador (1998) reconocieron la composición multicultural de sus países y concedieron a las poblaciones indígenas ciertos derechos culturales y lingüísticos. Podría pensarse que tales reformas podrían tener lugar solo en los países históricamente marcados por una importante presencia demográfica indígena. Pero, en verdad, el redescubrimiento anotado se dio también en países donde los pueblos indígenas son minoría, como son, entre otros, Nicaragua (en 1987), Brasil (en 1988), Colombia (1991) y Argentina (1995). Cerca del bicentenario de la independencia, la mayoría de los países latinoamericanos comenzó a cuestionar los paradigmas que adoptó al momento de su configuración inicial y a reconocer su condición multiétnica, pluricultural y multilingüe.

Más recientemente y fundamentalmente desde el campo educativo, a lo largo de la década de los 1990, comienza a postularse la noción de interculturalidad para todos. En algunos casos, se trasciende el ámbito educativo para abordar otras esferas de la

acción del Estado, como las de la salud y otras vinculadas con la gobernabilidad democrática. Este hecho nos ha llevado, al menos discursivamente, a ver las lenguas y culturas indígenas como recurso y como objeto de una nueva atención del Estado.

A ello se añade que, en América Latina en el marco del debate político, cultural y educativo contemporáneo, por interculturalidad se entiende una comunicación más efectiva y democrática en la negociación de sentidos y significados que se establece entre los distintos sectores socioculturales que cohabitan en un mismo país, el intercambio de conocimientos, valores, prácticas y visiones del mundo entre todos los miembros de esa compleja sociedad multiétnica, la vigencia de distintos sistemas de conocimiento, de organización social y jurídica, la lucha en contra del racismo y la discriminación, así como una reconfiguración radical del Estado-nación, cuyo significado, carácter, institucionalidad, funcionamiento y alineación con una perspectiva monocultural y monolingüe son severamente cuestionados desde el movimiento indígena. Por ello, la interculturalidad no puede ser vista solo como el mero reconocimiento de las diferencias o menos aún como la celebración postmoderna de la diversidad; implica más bien un espacio de negociación política y cultural y de lucha contra el racismo y la desigualdad social, en el marco de un proceso de reconciliación social y política, destinada a saldar la deuda histórica con los descendientes de los primeros americanos, repensando el Estado y sus instituciones e imaginando un futuro diferente en el que podamos convivir democráticamente y construir proyectos comunes de futuro producto de la interacción y negociación democráticas y respetuosas entre los distintos grupos histórico-sociales que cohabitamos en un mismo territorio. Por ello, la noción de interculturalidad no puede ni debe ser confundida con la del multiculturalismo (UNESCO, 2006), de inspiración liberal y anglosajona, que se definió a partir de la realidad canadiense y norteamericana en general en relación sobre todo a su creciente población migrante (Kymlicka, 1995, 2001).³ Políticas públicas inspiradas en el multiculturalismo son

³ Para una discusión sobre las diferencias entre interculturalidad y multiculturalismo, véase los distintos trabajos incluidos en López (2009b), así como Moya (2009). Entre las principales críticas hechas al multiculturalismo liberal anglosajón se encuentran el énfasis puesto en reformas de tipo simbólico-cultural (lengua, cultura, espiritualidad) por sobre demandas referidas a la refundación del Estado y sus instituciones, así como al sentido que tiene la democracia representativa. Por lo demás, tales políticas, como en el caso guatemalteco donde han tenido mayor impronta, están dirigidas únicamente a la población indígena, con escasa o nula incidencia en el contexto nacional y en los sectores hegemónicos. Así, las reformas multiculturalistas tendrían un sentido más de “maquillaje”, y de un acomodo condescendiente del sistema liberal hegemónico, que de refundación del Estado y de descolonización. Al respecto, y en defensa del multiculturalismo liberal, Kymlicka (2009:165) precisa que si en Guatemala

aplicadas en el mundo industrializado –tanto en Australia, Nueva Zelanda, como también en distintos países europeos– desde hace treinta o cuarenta años como parte de un movimiento por la defensa de los derechos humanos, y de ciudadanía de sectores históricamente marginados de la sociedad (Ibíd.), pero sin que ello suponga interpelar la naturaleza del Estado, como sí se hace en América Latina desde la perspectiva intercultural.

Por su parte, la interculturalidad en la educación se refiere a un aprendizaje enraizado en la cultura propia de un grupo histórico–social determinado, en su lengua, valores, visión del mundo, y sistema de conocimientos; y, al mismo tiempo, a un aprendizaje abierto hacia otros conocimientos, valores, culturas e idiomas. Estos otros elementos culturales, en relación de distribución complementaria con los de la propia cultura, contribuirían al logro de mejores condiciones de vida. En otras palabras, la interculturalidad implica concebir la diversidad como un recurso educativo y de vida, así como poner en relación de intercambio a las culturas subalternas indígenas con la cultura occidental hegemónica, a lo largo del proceso de escolarización, en busca de complementariedad antes que de oposición.

Poner en práctica principios como estos no es tarea fácil ni libre de conflictos; por el contrario, una educación intercultural también prepara a los estudiantes para lidiar con el conflicto y aprender a manejarlo de manera reflexiva y crítica, en tanto existe consciencia de que el conflicto es una condición inherente a toda relación interétnica e intercultural. Desde esta perspectiva, y en aras de la refundación del Estado–nación, una educación intercultural contribuye también a la forja de un tipo de ciudadanía que también lo sea, de manera de preparar a los educandos para la convivencia democrática intercultural. Como se puede apreciar, no se trata de una educación que propicia la coexistencia de diferentes grupos histórico–sociales en un mismo territorio, sino más bien de la construcción de visiones y proyectos compartidos por estos grupos diversos, sin que cada cual tenga que renunciar a aquello que le ha sido legado y que desea conservar como propio y como marca de una identidad parcialmente diferenciada.

“...las estructuras liberal-democráticas no han ejercido su previsible fuerza de atracción por encima de las fronteras étnicas y raciales-, ello se ha debido, en parte, al hecho de que en Guatemala... no podemos hablar de la existencia de una democracia liberal. Las estructuras políticas del país son conocidas por sus abusos sistemáticos de los derechos humanos, la ausencia del imperio de la ley y las enraizadas pautas de discriminación. En estas circunstancias, sería poco menos que un milagro que las prácticas legales de sus pueblos estuvieran inspiradas por el inmaculado espíritu de la democracia liberal”.

Dentro de este contexto general, en algunos países la EIB se implementa como política nacional, mientras que en otros es todavía objeto de proyectos focalizados y compensatorios. De esta manera, la región se mueve lentamente de la educación intercultural bilingüe solo para indígenas a la educación intercultural para todos. Como lo hemos sugerido, el objetivo final de la educación intercultural es aprender a vivir juntos y superar los regímenes de segregación y de ese “juntos pero no revueltos” que han mantenido las posiciones multiculturales anglosajonas liberales (López, 2009b).

Más de una docena de Estados ha asumido la interculturalidad para todos (Moya, 1998). El Perú lo hizo en 1989, Ecuador en 1992, Bolivia en 1994, Argentina en 1995, Guatemala en 1996 y México en 1997 y 2001. Sin embargo, poco se ha hecho en términos de aplicación y la noción forma parte del extenso repertorio de la retórica política y del actual discurso políticamente correcto. Por eso no llama la atención que el vocablo interculturalidad haya adquirido un valor polisémico. Es así que, por desgracia, la adopción de la interculturalidad en los sistemas educativos puede también ser considerada como la excusa para la atención, cada vez menor, que se presta a las lenguas indígenas y a su uso como vehículos de educación en la escuela (Hamel 2008; López y Sichra, 2008). Como lo he señalado en otros lugares, en muchos casos, la interculturalidad se ha convertido en el ropaje contemporáneo del proyecto histórico del mestizaje y de la construcción de naciones mestizas, donde lo indígena se diluye hasta convertirse en folclórico (López, 2005, 2009b). En ese marco, los gobiernos latinoamericanos, más que guiarse por la interculturalidad crítica y transformativa postulada desde el movimiento indígena y una academia comprometida, han puesto en práctica políticas típicas de las reformas multiculturalistas occidentales (Kymlicka, 2009). Lo propio han hecho los organismos internacionales, que les brindan asistencia técnica y financiera, en previsión de que las controversias étnicas comprometan la gobernabilidad democrática.

No es raro por ello que en Bolivia, primero, se haya confundido interculturalidad con multiculturalismo, tildando a la primera de cosmética y dirigida solo a la población indígena y también de instrumento del neoliberalismo (Patzí, 1999). Luego y sobre esa base, se ha optado por oponer, y a la vez complementar, intraculturalidad e interculturalidad, de manera de destacar la necesidad de fortalecimiento de los sistemas de conocimientos, patrones civilizatorios y elementos culturales propios, como paso previo a al diálogo e intercambio entre culturas, en tanto se plantea que solo reforzando primero lo propio se puede luego llegar a una interculturalidad más

equitativa (Bloque Indígena, 2006). En este nuevo escenario y si bien la noción de interculturalidad siempre consideró la apuesta por la revaloración cultural indígena (Albó, 2002, López, 1995 y 2005), así como por el control cultural propio (Bonfil, 1986), el concepto de intraculturalidad aparece como separado, complementario y, a la vez, diferente al de interculturalidad (Machaca, 2010).

Pese a la existencia de este marco de referencia y aunque la educación bilingüe de enriquecimiento esté ganando impulso, la educación bilingüe de enriquecimiento sigue siendo la principal característica del bilingüismo de élite, asociado con idiomas de comunicación internacional, y sobre todo con el inglés (Mejía, 2008). Pero, recientes innovaciones educativas interculturales y bilingües como las llevadas a cabo: a) en la ciudad de Cuzco, Perú, por Pukllasunchis (colegio privado donde el quechua se enseña como segundo lengua, al lado del castellano y del inglés, desde la etapa preescolar hasta el nivel secundario), b) en México, tanto en una escuela urbana del Distrito Federal donde los hijos de migrantes otomíes aprenden el hñähnhö (Rebolledo, 2008), como desde el nuevo proyecto purépecha de escuela primaria en dos comunidades rurales de México (Hamel, 2008), c) desde la Escuela Oficial Rural Mixta "Abuelita Amelia Pavoni", del área kaqchikel de Guatemala, donde niños kaqchikeles urbanos, que fueron socializados en castellano, aprenden a hablar en su lengua patrimonial hasta llegar a desarrollar un uso activo de la misma (Saguach, 2011); o en escuelas públicas urbanas de Yucatán, donde se introduce el maya como segunda lengua (Lizama, 2008), constituyen una prueba viva del impacto positivo que la idea de la interculturalidad puede tener en la educación. De hecho, en todos los países, la adopción de la interculturalidad ha ayudado a pasar de la transición al mantenimiento y de este al enriquecimiento.

La educación bilingüe de enriquecimiento también promueve una transformación actitudinal de los educandos no indígenas y miembros del sector culturalmente hegemónico de la sociedad. Estos se vuelven receptivos y respetuosos de las diferencias individuales y de la diversidad lingüística y cultural. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua indígena como segundo idioma se inscribe en una perspectiva intercultural y descolonizadora (Lin y Martin, 2005; Lucas, 2005). Bajo esta orientación, la escuela se sitúa en el contexto de la multietnicidad, la multiculturalidad y el plurilingüismo, y considera la diversidad como un valor en sí mismo, teniendo a las lenguas indígenas como recursos viables y válidos para el desarrollo de las

capacidades individuales y colectivas de descubrimiento semántico y de apertura hacia diferentes visiones del mundo, sistemas de conocimientos y de comunicación.

Además, cabe tomar en cuenta que hoy el currículo escolar se ha convertido en un lugar prolífico de negociación interétnica e intercultural (López, 2005; Trapnell, 2008), en tanto los indígenas vienen poniendo en cuestión la ontología del conocimiento escolar y académico. Frente a ello, resulta más común que antes escuchar hablar a funcionarios gubernamentales de diversificación curricular o de concreción local del currículo. Sin embargo, la retórica legal y educativa no necesariamente coincide con lo que los ministerios diseñan e implementan. Aunque en la mayoría de las veces dicha retórica se basa en un conocimiento científico actualizado y en una visión política progresista, esta no guarda relación con lo que en verdad ocurre en las aulas: retórica y práctica siguen caminos diferentes y a veces inesperados.

Al igual que en otras partes del mundo, la reivindicación de la etnicidad y las políticas de identidad han llevado gradualmente a la aplicación de la teoría postcolonial, a una crítica radical de la educación en general y de la intervención de la escuela en áreas indígenas en particular. Poco antes, sin embargo, la región se había beneficiado del hecho de que la educación popular y la EIB se desarrollaran casi simultáneamente (1960–1990), y que la educación de jóvenes y adultos indígenas se convirtiera en un lugar de interés común para ambas corrientes educativas. Muchas de las iniciativas de EIB fueron precedidas por campañas de alfabetización de adultos o estas fueron un subproducto de la implementación de la EIB en la escuela primaria. "El modelo de la pedagogía crítica de Paulo Freire [... aplicado a las iniciativas de educación popular y de EIB] se erige como un punto notable de teorización sobre la descolonización" (Lucas, 2005: XVI), así como también para la adopción de una perspectiva intercultural con base en los intereses de la oprimidos.

Hoy, los intelectuales y líderes indígenas en general recuperan la noción de descolonización, a través de un proceso de reconstrucción sociopolítica, del ensalzamiento y reinención de lo propio, así como desde un esencialismo estratégico. Se evidencia, de este modo, una recuperación consciente de la memoria histórica, un redescubrimiento y renacimiento cultural, además de una revaloración al menos discursiva de la lengua patrimonial. En ese marco, y tal vez por el acento particular que las políticas educativas históricamente han puesto en las lenguas y su aprendizaje y uso, sin que se haya en verdad avanzado mucho en la práctica, los líderes e intelectuales indígenas con el fin de penetrar el núcleo duro de los sistemas educativos

hoy priorizan aspectos como la cosmovisión indígena y sus modelos civilizatorios. Por ello, más peso parecen hoy cobrar las variables culturales y la cosmovisión que las lenguas propias, seguramente por la necesidad de inscribir lo indígena en el imaginario nacional predominante, si no exclusivamente hispano o luso-hablante.

La priorización de la cultura, lamentablemente, está yendo en desmedro de los idiomas indígenas que, como lo señaláramos, se encuentran todos hoy en situación vulnerable. Se desaprovecha de este modo el potencial descolonizador que el uso y enseñanza de los idiomas indígenas de por sí traen consigo, en tanto su práctica, cultivo y aprendizaje reflexivo pueden propiciar un redescubrimiento semántico de aquello que en la cotidianidad se ve como “natural”. En otras palabras, un abordaje intercultural de la enseñanza y uso de las lenguas originarias bien podría contribuir a los objetivos de fortalecimiento cultural de lo propio que los indígenas hoy se plantean.

Además y por tratarse de una educación en dos lenguas, la relación interlingüística y el ejercicio permanente de la comparación, el contraste y el análisis incrementan las capacidades de reflexión metalingüística del sujeto en bilingüización, coadyuvan al desarrollo de una conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1992), a potenciar su competencia comunicativa y, por ende, a su crecimiento como persona. Pero, sin un manejo eficiente de la lengua materna y sin que el niño, joven o adulto indígena se identifique con ella y la aprecie y cultive, será difícil apropiarse a cabalidad del idioma hegemónico y alcanzar los niveles de flexibilidad cognitiva de la cual da cuenta la literatura especializada sobre bilingüismo (Bialystok, 1993; Cummins, 1976 y 2000). Por ello, en el caso de educandos de comunidades subalternas, resulta imprescindible e impostergable promover y garantizar el uso, cultivo y disfrute de sus lenguas patrimoniales, pues ellas vehiculan y dan cuenta, mejor que ninguna otra, de esas otras lecturas del mundo y esos otros modelos civilizatorios que nos dan pistas sobre el Buen Vivir. Usando, cultivando y disfrutando sus lenguas comunitarias y utilizando eficientemente el idioma europeo de relación intercultural, los educandos indígenas sumarían a su potencial de flexibilidad cognitiva, autoestima, amor propio y respeto por su herencia cultural y lingüística, de manera que todo ello esté al servicio de una agencia incrementada.

Pese al descuido actual por la enseñanza de lenguas, tanto en relación con el idioma europeo como, en particular, frente a las lenguas indígenas, la EIB latinoamericana parece estar volviendo lentamente a la dirección política que comenzó a seguir al final

de la década de 1970, cuando las organizaciones indígenas reposicionaron o reubicaron las lenguas y culturas indígenas en los debates políticos nacionales en su lucha por la emancipación social. En algunos países, la EIB se ha trasladado a la arena política. De este modo, la orientación y la estructura de los currículos y planes de estudios nacionales están siendo cuestionadas y se plantean nuevas demandas indígenas curriculares y propuestas educativas, incluso exigiendo financiamiento del Estado (Bolaños, Ramos, Rappaport, y Miñana, 2004; López, 2008).

La participación indígena en la definición e implementación de los programas educativos también ha dado pie a un cambio de orientación en la toma de decisiones educativas y lingüísticas: de la acostumbrada vía de arriba hacia abajo, a otra de abajo hacia arriba. En ese proceso, la EIB no es la misma cuando es interpretada y aplicada directamente por las organizaciones indígenas que cuando está bajo la responsabilidad exclusiva de una instancia gubernamental, ya sea nacional, regional o local. Esta diferencia no depende de que los funcionarios gubernamentales y los maestros a cargo de la EIB sean o no indígenas, sino más bien del lugar real de enunciación que ellos ocupan: de si hablan más como funcionarios de Estado que como indígenas, o más como miembros de su pueblo y de su organización etnopolítica que como representantes del Estado (cf. Castillo y Triviño, 2008).

Como es de suponer, los modelos autónomos de EIB consideran la educación principalmente como una cuestión política, aludiendo a un proyecto político–pedagógico vinculado con su lucha por la supervivencia, su modelo civilizatorio, su organización social, el territorio y los recursos naturales. Los ministerios de educación, por su parte, la ven principalmente como un asunto técnico–pedagógico y peor aun incluso como una práctica compensatoria y solo para los primeros grados de la primaria (López y Sichra, 2008). Esta discrepancia ha llevado a las organizaciones indígenas a proponer sus propios modelos endógenos, que, aunque interculturales y bilingües, utilizan una denominación diferente, precisamente para marcar la diferencia de enfoque. Tal es el caso de las escuelas mayas guatemaltecas, las escuelas municipales autónomas de Chiapas o de lo que en el Cauca, Colombia se conoce como “educación propia” (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004; López, 2008). Algunos de estos procesos podrían caber sea dentro de los modelos de mantenimiento y desarrollo, de enriquecimiento y en muchos sentidos incluso bajo el de descolonización, aun cuando la plurinacionalidad no haya sido establecida desde el Estado ni tampoco sea planteada desde el movimiento social.

Pero el enfoque intercultural no se vincula únicamente con la educación primaria o la educación básica. Este ha tenido su impronta incluso en la educación superior (Saavedra, 2007). Las demandas indígenas han incidido en la educación terciaria, en primer lugar en los centros de formación docente, y más recientemente en las universidades (López, 2009). Nuevas universidades interculturales se han abierto en México y el Perú; mientras que en Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala se han creado unidades académicas o universidades indígenas (López, Hamel, y Moya 2007; Mato, 2008). Se han creado, así mismo, programas universitarios innovadores, tanto de pregrado como de postgrado, para preparar a los profesionales indígenas en diversos campos académicos, teniendo en primer plano la formación para la gestión de la EIB y la formación de formadores en este campo. En la actualidad, uno de los más reconocidos centros académicos en la región en este campo es el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para Los Países Andinos (PROEIB Andes), con sede en la Universidad de San Simón en Cochabamba, Bolivia (Sichra, 2010; Limachi, 2008), donde, a nivel de postgrado, se han formado profesionales indígenas de ocho países de América Latina desde 1996.

La educación superior, ya sea indígena o intercultural, ofrece un escenario adecuado para reinventar y reorientar la EIB, e incluso para construir un proyecto político–pedagógico para la descolonización, dotándolo además de contenido educativo y de propuestas y estrategias de gestión institucional y pedagógica, ahora que, a nivel nacional e internacional, las cuestiones indígenas gozan de mayor atención y preocupación que nunca, dada la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas, en 2007, de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Los estudiantes y graduados indígenas pueden formular teorías, objetivos y estrategias que conduzcan a una reinvencción de la educación, basándose en una renovada política de la identidad, en su origen étnico, el conocimiento y reflexión sobre la cultura indígena, el cuestionamiento de la hegemonía cultural occidental y la lucha por el poder, después de décadas de intervención exterior en esta materia.

[Nuevamente], la pedagogía radical de Freire de hecho podría constituirse en una estrategia [...] de elección en aquellas economías políticas que se caracterizan por una división binaria de la sociedad –si la vemos desde una visión descolonizadora— en cuanto a lo político, lo racial/étnico o lo ideológico [como es el caso de todos los países latinoamericanos]. La deconstrucción de narrativas maestras y su reconstrucción teórica híbrida podría ser de particular importancia en los contextos nacionales y regionales en los cuales se gesta una *intelligentsia* indígena y en los que se comienza a reconocer la división y la jerarquía del conocimiento académico, científico y teórico.

La focalización en la política de la identidad y el "esencialismo estratégico" podría constituirse en el movimiento educativo de gran alcance en un sistema que ha reforzado el silenciamiento histórico y la supresión forzada de la diferencia. (Lucas, 2005:XVI–XVII)

Políticas y ejecución de la EIB

Dado que la motivación subyacente a la EIB ha sido siempre política, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos ha tenido un papel de liderazgo en la implementación de este tipo de educación. Desde esa perspectiva, la EIB se planteó por primera vez de arriba hacia abajo, sobre la base de criterios políticos y académicos. Sin embargo, durante los últimos tres decenios la agencia indígena ha jugado un papel importante en su redefinición. En tales casos, esta ha seguido un camino diferente y ha crecido de abajo hacia arriba. Es útil comparar ambas estrategias, con el fin de determinar el impacto social y político de la EIB. En esta sección consideramos el caso de tres países. Dos evidencian un enfoque de arriba hacia abajo, México y Guatemala, mientras que el tercero, el de Bolivia, nos permite analizar la direccionalidad contraria: de abajo hacia arriba.

Una EIB de arriba hacia abajo: iniciativa gubernamental o privada

Por lo general, los enfoques de arriba hacia abajo son típicos de aquellos países donde las políticas de EIB se formulan después de la ejecución de proyectos específicos, en su mayoría de carácter piloto o experimental. En estos casos, el gobierno y los centros de investigación, organizaciones religiosas, o, en algunos casos, los donantes internacionales y organizaciones no gubernamentales, participan en la formulación de las políticas. Aunque con diferencias importantes entre ellos, México y Guatemala son dos de estos países.

Por iniciativa estatal: el caso de México

Los primeros experimentos en materia de educación indígena del gobierno mexicano comenzaron a finales de 1930. Buscaban demostrar que había alternativas a las estrategias de castellanización forzada implementadas por el Estado, y que el uso de las lenguas indígenas en la educación podía constituir un medio eficaz para lograr la meta de la castellanización, o la imposición del castellano como única lengua nacional. Académicos de México y Estados Unidos, así como misioneros del ILV participaron en este proceso desde el principio (Hamel, 2008). Se ensayaron diferentes alternativas para castellanizar y asimilar a la población indígena: "misiones culturales", campañas

de castellanización, internados, radios comunitarias, agentes culturales y lingüísticos, alfabetización en lengua materna, la designación como maestros rurales a jóvenes y adultos de habla indígena, y también la educación bilingüe (ver Lizama, 2008).

En la década de 1970, la educación bilingüe de transición adoptó un enfoque bilingüe bicultural (Schmelkes, 2006), cuando una asociación nacional de maestros indígenas exigió ir más allá de la enseñanza de idiomas e introducir contenido cultural indígena en el currículo escolar oficial (Hernández, 2003). Producto de la incidencia de esta asociación, entre 1978 y 1979 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como un subsistema de la educación mexicana (Schmelkes, 2006).

Aunque algunos antropólogos que trabajan en México participaron activamente en el debate sudamericano sobre interculturalidad y educación intercultural durante las décadas de 1970 y 1980 (véase Gigante, Lewin, y Varese, 1986; Varese, 1987), fue sólo a comienzos del siglo XX que la política educativa mexicana adoptó los conceptos de interculturalidad y de EIB: primero, a través de disposiciones oficiales en 1997 (Schmelkes, 2006b), y luego, en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La misión de la CGEIB consiste en la formulación de estrategias nacionales sobre interculturalidad para todos, la promoción de la investigación, el diseño de materiales didácticos y de metodologías y la instalación de la interculturalidad como un tema transversal para todo el sistema educativo (Schmelkes, 2006b). A través de la CGEIB, el gobierno mexicano pretendía superar la noción generalizada que sólo los estudiantes indígenas necesitaban convertirse en sujetos interculturales.

En la actualidad, cuatro unidades nacionales son responsables de la educación bilingüe en México: la DGEI, la CGEIB, el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) una unidad especial que trabaja con las comunidades indígenas más pobres y pequeñas, donde el número de niños en edad escolar yace bajo lo que la norma nacional prescribe (100 para la escuela primaria y 50 para preescolar).

La Constitución mexicana, reformada en 1992, define al país como multicultural, y los acuerdos de San Andrés de 1996, entre representantes gubernamentales y líderes zapatistas insurgentes, establecen un nuevo escenario y un reto para el desarrollo de la EIB, en relación con el reconocimiento oficial de otros derechos indígenas. En 2003 se aprobó una nueva ley sobre derechos lingüísticos y, ese mismo año, se creó el

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Al igual que en otros países latinoamericanos, la determinación política indígena parece estar empujando a la EIB, desde un enfoque de transición, hacia una estrategia de enriquecimiento.

En general, en diferentes partes del país, nuevos proyectos de investigación–acción, patrocinados por universidades, ONG y organizaciones de base, se pusieron en marcha. Estas innovaciones estuvieron destinadas a mejorar la calidad educativa, tanto en las zonas rurales como urbanas (Hamel, 2008; Lizama, 2008; Rebolledo, 2008). También se implementó un currículo de lengua indígena para la secundaria, algunas escuelas normales se transformaron para formar maestros de EIB a nivel de licenciatura, diez nuevas universidades interculturales se abrieron en lugares cercanos a las comunidades indígenas y se elaboró material educativo variado, incluyendo vídeos, para promover la educación intercultural para todos (Schmelkes, 2006b). Así mismo, la Universidad Nacional Autónoma de México creó una unidad especializada para promover la investigación académica y la docencia para elevar la conciencia política de la comunidad universitaria, y del país en su conjunto, sobre la naturaleza multicultural y multilingüe del país.

Sin embargo, las nociones de interculturalidad y de EIB son observadas con cautela por investigadores y líderes de base, debido a su origen de arriba hacia abajo. En Chiapas, por ejemplo, los docentes zapatistas, agrupados en la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), sostienen que el sistema impone, desde el centro y para todos los territorios indígenas, una visión uniforme de EIB, al mismo tiempo que rechaza las experiencias alternativas de educación intercultural producto de la inspiración y voluntad comunitarias (Jorge Cárdenas, comunicación personal, Chiapas, mayo de 2012). En los municipios autónomos zapatistas de Chiapas, estos educadores comunitarios están en busca de un nuevo paradigma para la EIB. Estas iniciativas populares tratan de distanciarse de las políticas federales que van de arriba hacia abajo. Sus innovaciones, en efecto, podrían contribuir a la configuración de un modelo de educación autónoma indígena. Por lo general, las innovaciones de este tipo gozan de respaldo académico.

En una evaluación cualitativa de la última década de la EIB mexicana, Schmelkes señala que: ".el logro de una mayor equidad en la educación pasa necesariamente por mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la población indígena y el gran desafío todavía está en la educación preescolar y primaria. Pero es [también] esencial ofrecer una educación intercultural para toda la población, con el fin de lograr el

resultado esperado de la interculturalidad para todos (2006a:4, mi traducción). Como lo enfatiza esta autora en otro lugar: "Nuestro sistema educativo no ha dado lugar al conocimiento de la diversidad cultural de nuestro país pluricultural. Los estudiantes que salen de su primer nivel de la educación no saben cuántos grupos indígenas existen o donde están" (Schmelkes, 2006b:125). Este reconocimiento y la autocrítica se aplican a la mayoría de países de América Latina. En el 2004 en el Perú, en las pruebas nacionales estandarizadas sobre educación para la ciudadanía se reveló que el 64% de los estudiantes no podían nombrar un mínimo de tres culturas indígenas (Zúñiga, 2008). Y es que en América Latina los estudiantes universitarios en su mayoría no suelen ser conscientes de las complejidades de la multiétnicidad de su país y, por lo general, tampoco saben cuántos idiomas se hablan.

Por iniciativa de donantes: el caso de Guatemala

Las iniciativas de educación bilingüe en Guatemala no vinieron del gobierno o de la comunidad académica. Más bien, como se ha señalado líneas antes, fueron misioneros estadounidenses quienes inicialmente llevaron a cabo experimentos de alfabetización bilingüe con adultos de habla kaqchikel, a principios del siglo XX. Cameron Townsend, fundador del ILV en 1934, desarrolló cartillas y otros materiales de lectura iniciales en este idioma. De hecho, fue el trabajo de Townsend el que inspiró al también evangélico subsecretario de educación de México, Moisés Sáenz, a adoptar la alfabetización en lengua materna (Schmelkes et al., 2009).

La educación bilingüe no se desarrolló antes en Guatemala por varias razones, entre las que destacan las siguientes: a) la discriminación y el racismo atávicos que han contribuido, a lo largo de la historia de este país, a la subalternización de las sociedades indígenas mayoritarias, b) la adopción, por parte de la Revolución Nacional de 1944, de la ideología del mestizaje y su apuesta por la asimilación de la población indígena al cauce de la cultura y práctica de vida ladinas, c) los esfuerzos puestos en la castellanización directa de la población indígena, promovidos desde las posiciones indigenistas, con apoyo del Instituto Guatemalteco Indigenista, en seguimiento a las pautas continentales establecidas entonces; y d) la ceguera de entonces de la Universidad de San Carlos, única universidad pública, frente a la temática indígena. El ILV, sin embargo, llegó oficialmente en 1952 y se mantuvo prácticamente hasta la década de 1980, con sus actividades religiosas, lingüísticas y educativas, en las cuales se inscribía también la educación bilingüe.

Luego vendría la guerra civil entre los guerrilleros de izquierda, incluidos líderes indígenas, y el ejército de Guatemala, que duró 30 años (1966–1996) y arrojó entre 100 y 200 mil indígenas asesinados por las fuerzas del Estado y por paramilitares, así como miles más de indígenas refugiados principalmente en México. Durante la guerra civil, la simple mención de las lenguas indígenas o su uso eran vistos como subversivos y atraían la represión militar (Richards, 2008). Sin embargo, en 1980, antes de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, suscritos por el gobierno y la guerrilla, se inició un proyecto piloto de educación bilingüe con el apoyo técnico y financiero de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID). Este comenzó con 40 escuelas, y cuatro años más tarde se institucionalizó como un programa nacional (1984–1996), en primer lugar llegando a 400 escuelas, luego a 800 y finalmente a 1200 (Dutcher, 2004).

El analfabetismo era entonces muy alto entre los jóvenes y adultos indígenas (entre 70% y 100%) y los servicios educativos en las comunidades rurales escasos e inadecuados (Richards, 2008). Este proyecto de USAID fue influenciado por la anterior iniciativa de castellanización llevada a cabo en las décadas de 1960 y 1970 (Dutcher, 2004). Se centró en la educación preescolar y en los primeros dos grados, basándose en una estrategia de transición temprana, que estaba diseñada para enseñar a los estudiantes indígenas a hablar, en última instancia, sólo en castellano. La educación bilingüe se desarrollaba únicamente con niños que hablaban uno de los cuatro idiomas indígenas mayoritarios (kaqchikel, k'iche', q'eqchi' y mam). Estos idiomas son todavía hablados por aproximadamente el 80% de la población indígena guatemalteca.

La educación bilingüe en Guatemala también contribuyó a la preparación de un equipo de profesionales mayas, activos en la defensa de los derechos culturales y lingüísticos (Dutcher, 2004:7). Junto a los proyectos promovidos por USAID, otros patrocinados por la comunidad internacional también contribuyeron al aumento significativo de la visibilidad y participación indígena. Todos ellos han jugado un papel importante en el avance de la agenda política indígena, en tanto lograron que se incrementara el acceso indígena a programas universitarios de pre-grado y postgrado así como a programas de capacitación y formación docente bilingüe; que se llevaran a cabo campañas de alfabetización en lenguas indígenas, y que se produjese literatura académica sobre cuestiones indígenas en general, así como cartillas y materiales educativos que comenzaron a hacer uso extendido de las lenguas mayas como vehículo de educación.

El largo período de dictaduras militares de Guatemala terminó en 1986, y poco después una reforma educativa incorporó el uso vehicular de las lenguas indígenas como uno de sus temas clave. Fue esa también la etapa de un cambio inicial de paradigma de la biculturalidad a la interculturalidad. Lo curioso del caso es que desde instancias diferentes del sector educación, por un tiempo, se impulsaron una y otra orientación. Desde fuera de la institucionalidad clásicamente establecida desde el Ministerio de Educación, la unidad responsable de la reforma en ciernes para todo el sistema educativo nacional, el Sistema Nacional de Adecuación Curricular (SIMAC), con apoyo técnico y financiero de la UNESCO, y de los Países Bajos, adoptó la interculturalidad como perspectiva, y promovió la sistematización de conocimientos locales y la ejecución de proyectos específicos en algunas comunidades maya hablantes; así como la adopción de una visión intercultural en la enseñanza de las ciencias naturales. Por su parte, la unidad responsable específicamente de la ejecución de las acciones de educación bilingüe, en el marco del proyecto apoyado por USAID, continuó con su enfoque de biculturalidad.

En 1996, con los Acuerdos de Paz, el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) se convirtió en una dirección del ministerio y poco después cambiaría la denominación bicultural a la de intercultural, pero sin que mediara un proceso previo de reflexión y análisis de las implicancias de desligarse de una vertiente y alinearse a la otra. Lo cierto es que, con la llegada de los Acuerdos de Paz y con las negociaciones que les siguieron en la preparación de la reforma educativa producto de los mismos, dos nociones comenzaron a utilizarse como complementarias y, hasta cierto punto, como indesligables: multiculturalidad e interculturalidad. La primera es entendida como de reforzamiento de la institucionalidad y manifestaciones culturales propias, mientras que la segunda aparece como dirigida más a la población ladina y es entendida como la instancia de diálogo e intercambio entre los dos horizontes culturales mayoritarios del país: el ladino y el indígena.

Durante las últimas tres décadas, pero con más fuerza desde los Acuerdos de Paz, el país ha tenido al multiculturalismo neoliberal anglosajón como política gubernamental (Hale, 2004), en respuesta sobre todo a la presión de la comunidad internacional. En Guatemala, se habla de “los cuatro pueblos”, que componen el país, en referencia al pueblo maya, al pueblo xinca, al pueblo garífuna y al pueblo ladino. Esta caracterización intenta ser políticamente correcta y equiparar simbólica y discursivamente la relación entre indígenas y no-indígenas. Tal caracterización, sin

embargo, resulta desmovilizador por varias razones: esconde la inequitativa distribución del poder entre indígenas y no indígenas, así como la jerarquización que por distintas razones, entre ellas demográficas, se ha establecido entre mayas, de un lado, y xincas y garífunas, del otro. De igual forma, resulta a todas luces artificial uniformizar bajo la denominación de “pueblo maya” las diferencias étnico–identitarias, culturales y lingüísticas existentes entre las 22 comunidades sociolingüísticas mayas distribuidas en la mayor parte del territorio nacional. Por lo demás, cabe preguntarse si los representantes del sector social que históricamente ha ostentado el poder se siente parte del llamado pueblo ladino, en tanto este constructo hace abstracción de las innegables diferencias raciales y de clase que se dan al interior del contingente uniformizado bajo la denominación de ladino. No es raro, por ello, que por sobre estas cuatro categorías a menudo se haga referencia a un sector criollo o blanco–criollo de origen europeo.

Nuevas instituciones han sido creadas en ese período de intento de redefinición nacional: la Academia Nacional de Lenguas Mayas (1990), el Fondo de Desarrollo Indígena Guatemalteco (1994), el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (2003), y la Comisión Presidencial contra el Racismo y la Discriminación (2003), entre otras. En el 2003, se aprobó una ley de idiomas nacionales y se decretó la generalización de la educación bilingüe, aunque estas dos últimas medidas aún no han sido puestas en práctica.

Desde 2009 se encuentra encarpetao en el Congreso de la República, un nuevo proyecto de ley de generalización de la EBI y ese mismo año el Ministerio de Educación dio a conocer su Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural⁴, el cual, si bien oficial, en su elaboración contó con el aporte de distintos sectores representativos de

⁴ Este modelo ha sido definido “como el medio por el cual los pueblos aportan sus experiencias y conocimientos para la orientación adecuada de las acciones del Sistema Educativo Nacional hacia niveles de equidad y pertinencia. Con base a esta herramienta educativa, el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural busca llevar a la práctica y desde el Sistema Educativo Nacional, el carácter bilingüe, multilingüe y multicultural de la educación guatemalteca, para fomentar la práctica y vivencia de la interculturalidad” (Guatemala, 2009:7-8). Un acierto del modelo es reconocer la diversidad sociolingüística que caracteriza a las distintas comunidades lingüísticas indígenas en Guatemala, a partir de lo cual identifican cuatro distintos escenarios de aplicación de la EBI, en función del conocimiento y uso social de las lenguas indígenas y del castellano. Al respecto se prescribe que “en la práctica, las estrategias de atención en EBI no sean estándar ni uniformes en los establecimientos educativos y en las regiones sociolingüísticas. Cada escuela, comunidad y aula tienen sus propias particularidades, avances y dificultades, por lo que se requiere atención focalizada y diferenciada, para generar los impactos satisfactorios” (Ibíd.:60).

la población maya y de la sociedad nacional, entre los cuales destaca el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM). Este órgano reúne a unas veinte ONG, en su mayoría mayas, de distintas localidades del país, y constituye en la práctica el único organismo reconocido de interlocución con el Ministerio de Educación.

La Constitución Nacional de 1985 reconoce el derecho de los estudiantes indígenas a la educación en su lengua materna y, aunque la retórica legal suena como políticamente correcta, existen enormes brechas entre las políticas y su aplicación (Naciones Unidas, 2008). En consecuencia, la mayor parte de la ejecución de la EIB depende de préstamos internacionales y donaciones, y de la asistencia técnica de diversos donantes (GTZ, OEI, UNICEF y USAID, entre otros).

Hasta la fecha, la educación bilingüe oficial, por lo general, se ofrece en preescolar y hasta los tres primeros grados de la educación primaria (Guatemala, 2009). Hay 21 escuelas normales (de nivel secundario) que forman maestros bilingües, cuatro universidades ofrecen formación en educación bilingüe, a menudo con el apoyo de donantes internacionales o en conjunto con ONG mayas. Muchas de estas ONG también apoyan la aplicación de diferentes tipos de EIB a nivel local. Un movimiento de educación maya se inició en la década de 1990 y ha continuado expandiéndose. Estas escuelas mayas son el resultado de la "desafección generalizada con el programa de educación bilingüe oficial así como de un creciente sentimiento de revitalización lingüística y afirmación étnica" (Richards y Richards, 1996:217).

Aunque la EIB forma parte de la agenda política y pedagógica de las escuelas mayas, estas intencionalmente evitan el uso de la denominación y sigla oficial para identificar sus aportes específicos: *a)* una mayor atención a las cosmovisiones, la cultura, la espiritualidad y el conocimiento indígenas, *b)* la preocupación por los diferentes niveles educativos, desde educación primaria a la secundaria, *c)* la propuesta de una universidad maya, y *d)* el desarrollo de la autoestima en los estudiantes de secundaria, así como de capacidades de liderazgo, arraigados en la identidad y la política étnica. En la práctica, la coordinación entre estas propuestas mayas y la EIB oficial es escasa o nula.

No obstante, la EIB tiene dos nuevos aliados importantes en Guatemala: la Asamblea Nacional del Magisterio, que reúne al magisterio sindicalizado, y la Universidad de San Carlos, única universidad pública. Durante los últimos cinco años, estas dos organizaciones han respaldado políticamente a la EIB y han participado conjuntamente

en propuestas y actividades que fortalecen su papel en todo el país. Este nuevo impulso ha atraído la atención indígena a nivel local y nacional, en momentos en que la preocupación por la EIB y el apoyo gubernamental a esta modalidad parecen estar disminuyendo. Lo cierto es que la ausencia de logros y resultados visibles desaniman incluso a donantes y a diversos sectores de la sociedad guatemalteca que apoyan la causa indígena.

EIB de abajo hacia arriba: la agencia indígena

A diferencia de las historias de arriba hacia abajo, Bolivia es un país en el cual la EIB históricamente se ha movido en la dirección opuesta. Comenzó como un movimiento social estrechamente vinculado a la lucha indígena por los derechos civiles y políticos (Albó y Anaya, 2004; López, 2005). De hecho, la historia contemporánea de la EIB en Bolivia ilustra el impacto político que la utilización de las lenguas y culturas indígenas puede tener. Sin embargo, inicialmente y durante la dictadura la educación bilingüe boliviana, siguió similares caminos de arriba hacia abajo.

En la década de 1980, esta orientación de arriba hacia abajo se revirtió con la ejecución de proyectos educativos y de una campaña de alfabetización en todo el país, inspirada en la obra de Paulo Freire y en la adopción de la noción de interculturalidad. Dos resultados vinculados con estas iniciativas cambiarían radicalmente la historia social de Bolivia: la creación de organizaciones etnopolíticas y la introducción de la EIB en las escuelas (López, 2005). Diversas organizaciones indígenas y populares, así como los sindicatos, formularon propuestas de EIB, y en 1989 y 1990 la ejecución de dos proyectos de EIB marcó el punto de partida de nuevas demandas populares y propuestas. Esto llevó a una reforma educativa integral en 1994 (Albó y Anaya, 2003; López, 2005).

En muchos aspectos, la reforma educativa boliviana (1994–2002) fue un esfuerzo audaz (Albó y Anaya, 2003), dirigido a una transformación profunda de la sociedad. Resultó de una acumulación de aprendizajes de los proyectos EIB, los cuales siguieron estrategias ascendentes. A través de la participación en la ejecución y evaluación de proyectos, los padres y líderes indígenas aprendieron a compartir el poder, en particular, cuando ejercían el control sobre las escuelas y los maestros (López, 2005; Noel, 2006; Paz, 2006). Paralelamente a la aplicación de esta reforma, el gobierno (1993–1997) puso en marcha una política nacional de fortalecimiento de la participación popular en la toma colectiva de decisiones a nivel municipal, al lado de la

auditoría social de la gestión de los fondos públicos. Sin embargo, al lado de estas dos políticas sociales que contribuyeron a democratizar el país y que generaron tensiones y conflictos creativos que resituaban la exclusión y la diversidad en Bolivia, el gobierno boliviano de entonces se caracterizó por continuar con la implementación de una política neoliberal que también transformaría al país, que se inició en el período 1985–1989. Las drásticas medidas de ajuste estructural si bien salvaron al país del colapso económico, dejaron una gran deuda social que afectó principalmente a los hogares pobres y a las comunidades indígenas.

La situación política boliviana fue singular, en tanto una mayor inserción indígena en la comunidad política y el avance del neoliberalismo tuvieron lugar en el mismo periodo. A finales de la década de 1980, el neoliberalismo económico boliviano surgió y creció paralelamente a la emergencia y participación política indígenas. Por casi dos décadas (entre 1985 y 2002) estos dos procesos formaron parte de la renovada democracia boliviana y ambos gozaron de aceptación de los distintos sectores sociales, incluso de los distintos agentes económicos del país.

Por su parte, la EIB boliviana cobró auge a finales de 1980 y durante la década de 1990, gozando de aceptación de la dirigencia indígena y de la voluntad política del gobierno boliviano en tres diferentes administraciones (1989–1993, 1993–1997 y 1997–2002). Sin embargo, cuando el neoliberalismo entró en crisis en la década del 2000, y después de la llegada del régimen de Evo Morales en 2006, la EIB se descarriló de la trayectoria que había comenzado a recorrer y su expansión se detuvo.

Bolivia adoptó oficialmente la EIB y la interculturalidad para todos como políticas de Estado, y dio prioridad a la educación de los más desfavorecidos: los niños y los jóvenes indígenas rurales. Millones de materiales educativos pedagógicamente innovadores y ricamente ilustrados, que representaban la forma de vida indígena, llegaron a las aulas de las escuelas públicas. Todas las escuelas rurales y urbanas recibieron bibliotecas de aula. La mitad de los centros de formación docente adoptaron un currículo para la EIB, con la participación de líderes indígenas y luego de que su personal pasara por seminarios especializados sobre lengua, cultura y pedagogía activa (Delany, 2009; Noel, 2006; Paz, 2006). De ellos egresaron varias cohortes de docentes de EIB entre 1997 y 2005. La autoestima indígena se vio renovada, los conocimientos indígenas comenzaron a reposicionarse, y la cultura y los idiomas indígenas prácticamente habían invadido el escenario educativo y social del país (Albó y Anaya, 2003; Noel, 2006). La EIB también contribuyó al fortalecimiento de una

agencia indígena local, que de hecho abrió el camino para el impulso político indígena que más tarde impregnó a Bolivia.

En Bolivia, los líderes indígenas –que formaban parte de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios que el Estado reconoció— negociaron con las autoridades gubernamentales y, a diferencia de otras experiencias de abajo hacia arriba que permanecieron a nivel micro, lograron ejercer influencia sobre las políticas educativas y en la política nacional en general. Varias propuestas indígenas se convirtieron en políticas nacionales, obtuvieron financiamiento oficial y disfrutaron de una expansión significativa. Los líderes indígenas aprovecharon esta coyuntura para impulsar su agenda política aún más. En efecto, en Bolivia la EIB no podía ser vista como un esfuerzo aislado, ya que era parte de una agenda más amplia que incluía otros derechos civiles y políticos. No obstante, algunos académicos bolivianos consideran que este pasó –de demanda social a política pública– fortaleció al Estado y debilitó a la agencia indígena: “Para el caso específico de EIB y de la Reforma Educativa en general, los modelos de pluralidad, si bien buscan ampliar los niveles de participación y decisión de los campesinos e indígenas, son espacios que contienen y dinamizan relaciones políticas ancladas en la fuerza del Estado y no así en la tradición política de los pueblos” (Paz, 2006:31).

Sin embargo, cuando los líderes indígenas reclamaban EIB y discutían sobre su implementación, al mismo tiempo reivindicaban derechos territoriales, el derecho sobre el libre uso del agua, el derecho a la autonomía y al autogobierno, de acuerdo con su propia organización social, y el derecho a sus propias formas de vivir y de conocer (cf. Bloque Indígena, 2006). Como lo he señalado en otro lugar, la estrategia seguida por los indígenas para que el Estado asuma su responsabilidad sobre EIB ha sido la de una de aproximación gradual, aprovechando todos y cada uno de los resquicios en la estructura y funcionamiento del Estado (López, 2005). De este modo, los líderes indígenas lograron convencer y obligar al Estado–nación a honrar su condición de ciudadanos y a cumplir y aplicar las leyes existentes. No hay duda de que para los líderes indígenas bolivianos sus demandas de transformación educativa eran sólo los primeros hilos de un tejido político más elaborado y complejo. Por ello, siempre reiteraban que su apoyo a la EIB de la Reforma, y en particular a la participación social en la educación, no suponía de modo alguno un endoso abierto a la política neoliberal.

Como en otros países, en Bolivia las demandas educativas Indígenas van más allá de la educación básica para poner énfasis en la relevancia y pertinencia de la educación

superior (López y Machaca, 2007). Esta es vista como un espacio privilegiado para la negociación epistemológica, pero también para la redefinición de una ciudadanía plena. Por otra parte, los líderes indígenas esperan que todas las universidades se conviertan en interculturales, hoy que más indígenas acceden a la educación superior.⁵

De hecho, la negociación de los conocimientos escolares y académicos, así como de la ciudadanía se ha movido hacia arriba en el sistema, desde el nivel de educación primaria y la educación básica en la década de 1970 y 1980 a la educación superior, tres décadas después. La mayoría de líderes indígenas ven la interculturalidad y las relaciones interculturales en un marco de negociación constante del poder. Por lo tanto, la nueva noción de intraculturalidad —o auto-reafirmación indígena— es postulada tanto desde la sociedad civil como desde el Estado para transformar la educación y la imagen social y política del país hacia la plurinacionalidad.

Desde 2009, Bolivia tiene una nueva Constitución que incorpora principios y valores indígenas, modelos civilizatorios indígenas, así como el concepto descolonizador del *Suma Qamaña* o *Sumaq Kawsay*: ese “Buen Vivir en Armonía y Equilibrio” que los indígenas hoy reivindican en casi toda América Latina. El Buen Vivir redefine el papel del individuo como parte de una comunidad, y también cuestiona y replantea el consumismo, la riqueza, la felicidad, la relación entre los seres humanos y la naturaleza, postulándose incluso como alternativa al desarrollo. En este contexto, en 2010, se aprobó una nueva ley de educación que asume los principios de descolonización, intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.

Si bien esto ocurre a nivel nacional, en el ámbito local la educación vehiculada por la lengua propia desafortunadamente se ha estancado, y la EIB ha perdido el impulso que ganó cuando comenzó a disfrutar de una expansión a nivel nacional a partir de 1994. Los materiales didácticos y metodologías en aimara, guaraní y quechua,

⁵ En ese marco, los universitarios indígenas tratan de superar la fragilidad identitaria indígena, pues por lo general los universitarios de origen rural y/o indígena están sujetos a una fuerte presión institucional y social que los obliga a negar y/o renunciar a su identidad indígena y a su filiación idiomática. No obstante, luego de su graduación muchos estudiantes indígenas ceden y terminan identificándose con el sector hegemónico y consideran que no vale la pena ser indígena, aun cuando el rechazo social, podría continuar. Como algunos líderes indígenas han afirmado, las universidades no sólo consolidan la castellanización, sino también la asimilación política y cultural (F. Alarcón, comunicación personal, 2005). Los estudiantes indígenas que optan por una carrera en las fuerzas armadas enfrentan una exclusión similar (W. Gutiérrez, comunicación personal, 2007).

elaborados de la Reforma de los noventa, han sido desechados, sin que haya aun nuevos de cobertura nacional para reemplazarlos; y, en rigor, no hay aún apoyos precisos para los docentes sobre cómo operar en las escuelas, ya sea en áreas rurales o urbanas.

Y es que, tras el estallido de la lucha popular contra el neoliberalismo, como resultado de la correlación lamentable que políticos y académicos bolivianos establecieron entre EIB y neoliberalismo (López, 2005), y del hecho que la EIB solo logró expandirse en las zonas rurales, pero no en las ciudades ni con la población predominantemente hispanohablante (Patz, 1999), este enfoque fue cuestionado y desactivado antes de que la propuesta de reemplazo fuera siquiera diseñada. Ello determinó que la mayoría de autoridades educativas locales y maestros, ante la indefinición, volvieran a la educación en castellano de siempre (G. Juárez, J. Zurita, Mamani T., comunicación personal, 2011). No obstante, cabe reconocer que algunos proyectos e iniciativas locales continúan trabajando de forma independiente y en el contexto actual avanzan hacia lo que podría definirse como una radicalización de la EIB (L. Jiménez, comunicación personal, 2009; Zavala et al, 2007). Del mismo modo, algunos reconocen el acierto de haber dado voz y participación en la toma de decisiones a los padres de familia y comuneros en general:

La EIB como modelo de educación particularizada para las poblaciones indígenas ha desatado modalidades importantes de ingerencia [sic] sobre la escuela de los sectores campesino indígenas. No puedo dejar de mencionar,... como en las ferias educativas de fin de año..., los maestros se preparan para recibir a los padres de familia y de alguna manera aceptar ser evaluados por sectores que los consideran "ignorantes". Los padres de familia, a su vez, a sabiendas que no están preparados para una evaluación pedagógica, buscan registrar el avance de sus niños, asegurándose que estos han adquirido las competencias básicas que se esperan de la escuela, leer, escribir, cálculo de las cuatro operaciones. Sin embargo, el desarrollo de modelos plurales de democracia no se agotan en elementos de ingerencia [sic] y en nociones de consulta; se trata más bien de la capacidad política y la amplitud moral que puede desarrollar un Estado, para dejar discurrir formas de representación y gestión ancladas en tradiciones políticas culturalmente distintas. (Paz, 2006:36)

Debido a razones ideológicas profundamente arraigadas en una sociedad altamente politizada, las organizaciones indígenas también criticaron y sospecharon de la verdadera voluntad gubernamental sobre la transformación educativa de la década de 1990. Sin embargo, desde el principio, de manera abierta brindaron su apoyo a la EIB, "aunque fuera de la Reforma", en tanto siempre vieron este enfoque como un elemento clave para su emancipación social y para la transformación social del país.

Mediante la incorporación de las demandas indígenas en el proceso, su voz podía ser escuchada y tomada en cuenta seriamente.

Ahora la construcción de un discurso educativo arraigado en la teoría postcolonial y en la ideología de la descolonización (Patzí, 1999; Saavedra, 2007), que incluye la educación superior, avanza bajo el liderazgo de un grupo intelectuales indígenas, sobre todo andinos y en su mayoría aimaras, algunos de los cuales han sido o son parte de la actual estructura gubernamental. El gobierno ha creado tres universidades indígenas como parte de una estrategia para forzar a las universidades públicas autónomas a adoptar una perspectiva intercultural (W. Gutiérrez, comunicación personal, 2009), así como para responder a los conocimientos y prácticas indígenas en el marco de la descolonización (M. Mandepora, comunicación personal, 2012). Los nuevos ideales descolonizadores radicalizan los ahora viejos principios de la EIB, haciendo hincapié en el papel de la identidad, el origen étnico, la superación de la discriminación racial, la despatriarcalización de la sociedad, y la intraculturalidad en la educación. Este nuevo itinerario depende, en gran medida, y aprovecha el proceso acumulativo e histórico de redefinición nacional que comenzara a gestarse precisamente a raíz de la inclusión de las lenguas y culturas indígenas a la educación nacional, a inicios de los años 1990.

Las nuevas propuestas y estrategias en ciernes evidencian un cambio epistemológico e incluyen planes de estudio intraculturales e interculturales, así como la enseñanza de tres idiomas en todas las escuelas: la lengua indígena de la comunidad o región; el castellano y el inglés. Aunque todavía no esté claro cómo estos tres idiomas se relacionarán entre sí en el aula, las autoridades bolivianas prefieren ahora hablar de una educación en varios idiomas y no solo en dos. De ahí que el nuevo enfoque sea definido como EIIP; es decir, de educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP).

Actualmente, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios⁶, que estaban a la vanguardia de la construcción y expansión de la EIB a nivel nacional, ahora combinan

⁶ Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), creados por la Ley de Reforma Educativa (1994) continúan en funcionamiento y son ahora once, en vez de los cuatro iniciales. Los intentos por eliminarlos del nuevo orden en construcción fueron resistidos y la intención del magisterio sindicalizado de dejarlos fuera de contienda con la dación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez no prosperó. La agencia de los CEPO se vio fortalecida y contó con el respaldo de diversos sectores sociales, dado, entre otras cosas, el papel que los líderes de estos órganos de participación social tuvieron tanto antes, durante como después del proceso constituyente y en la aprobación de nueva ley educativa.

el uso de los nuevos términos con las antiguas formulaciones, y dedican tiempo y esfuerzo a pensar en propuestas para los dos niveles educativos que atienden a estudiantes indígenas: la educación básica y la superior. Al hacerlo, se refieren a las lecciones aprendidas durante las dos décadas de intensa actividad con la EIB (de 1983 a 2003) y se orientan explícitamente hacia el rediseño de la educación bilingüe dentro del actual y más amplio marco epistemológico y político de la descolonización.

Aunque tal vez no sea políticamente correcto afirmarlo de forma explícita, las semillas y las raíces de los actuales procesos políticos y educativos de descolonización datan de la era neoliberal, cuando se fortaleció el movimiento indígena y la EIB y las políticas de participación popular contaron con apoyo gubernamental. En todo ello influyó también un marco internacional favorable, a raíz de la aprobación del Convenio 169, de la OIT y la conmemoración del quinto centenario.

A nivel de gobierno aún no está claro si las prácticas educativas lingüísticas e interculturales que caracterizan a la EIB florecerán o perecerán con la descolonización. La alianza estratégica del actual gobierno boliviano con los sindicatos de profesores, que una vez rechazaron la EIB y la participación indígena en la gestión y en el quehacer educativo a nivel nacional, nos obligan al menos a tener cierta cautela.

Finalmente, resulta difícil en este momento histórico caracterizar la direccionalidad actual que sigue la EIB o la EIIP en Bolivia. Si bien desde la reinstauración de la democracia esta siguió un camino de abajo hacia arriba —vale decir, desde lo local a lo nacional—, hoy que sectores de la población históricamente excluida y marginada han asumido el control político del país la nueva educación se reinventa y norma de arriba hacia abajo, aunque con la participación de organizaciones de base, alineadas con el actual régimen político. Incluso los otrora gestores y defensores de la EIB, incluidos los CEPO, destacan la conveniencia histórica de normas de carácter nacional ante el riesgo de la fragmentación del país, por acción de los sectores hispanohablantes de clase media y media alta de la región oriental de Bolivia, por lo general, opuestos a la hegemonía cultural indígena en actual construcción desde el Estado. Un currículo base de carácter nacional también pondría coto a la potencial proliferación de currículos locales (Gutiérrez, 2012), sobre todo en las tierras bajas de Bolivia desde donde se reacciona cada vez más ante la marcada visión andinocentrista del actual régimen.

Visiones contrapuestas

La descripción de los tres casos y de los dos ejemplos de enfoque revisados en esta comunicación ha dejado claro que existen visiones contrapuestas de la EIB. Los ministerios, por lo general, focalizan aspectos pedagógico–normativos y priorizan la dimensión metodológico–didáctica. Por su parte, las organizaciones de base consideran las cuestiones pedagógicas como parte de una preocupación más amplia y de índole política (López, 2005 y 2008). No es accidental entonces que ahora cuestionen la ontología del conocimiento escolar, prioricen la construcción curricular y se preocupen por asegurar la inclusión del conocimiento y el saber indígena en el currículo escolar. Como se sabe, el currículo ha sido, históricamente, utilizado por el sector dominante como instrumento de fortalecimiento de la hegemonía cultural que ostenta.

Cuando la orientación política de la EIB es puesta en duda, los gobiernos explícitamente destacan la importancia de la unidad e identidad nacionales, como en el caso de Guatemala, donde las autoridades educativas apelan periódicamente al “orgullo de ser guatemalteco” (López, 2008). O también, como ocurre en el caso actual de Bolivia, en el cual se ha construido una propuesta curricular nacional –y para todos— de carácter intra e intercultural, apelando al riesgo de la fragmentación del país, pero esta vez no por obra indígena sino más bien por parte de un sector mayoritariamente hispano hablante (Gutiérrez, 2012).

La contraposición de visiones aquí señalada, si bien basada en posturas ideológico–teóricas divergentes, tiene serias implicancias para la puesta en marcha de la EIB. Así desde la perspectiva ministerial el énfasis es puesto en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, con el fin de que los estudiantes se apropien del castellano lo más rápidamente posible, mientras que desde la lógica organizativa indígena el énfasis se coloca en todo aquello definido como lo “propio”, llámese modelo civilizatorio, valores, conocimientos, saberes, tecnologías y educación y producción. Desde esta última mirada, la cuestión de la enseñanza de lenguas se inscribe en un marco mayor de preocupación política. No obstante, hasta hoy, escasa atención es puesta en la búsqueda o construcción de metodologías apropiadas para la enseñanza de las lenguas indígenas como lengua materna en contextos de bilingüismo y menos aún en aquellos en los que el multilingüismo caracteriza a una parte de la sociedad.

También persisten las dificultades que confrontan los ministerios de educación en la enseñanza de castellano como segunda lengua.⁷ Pese a que, en rigor, esta es la finalidad que anima a muchas autoridades de gobierno y a funcionarios ministeriales a suscribir la EIB, y a que en muchos padres de familia subsiste la idea de que la escuela tiene sentido solo en la medida que sus hijos se apropien del castellano, no hemos sido capaces de formar suficientemente a los maestros en didácticas y metodologías apropiadas que superen las situaciones acostumbradas de sumersión idiomática y de asimilación cultural que impiden que todos los estudiantes indígenas aprendan eficientemente el castellano, con la celeridad requerida. Desafortunadamente, persiste en amplios sectores de la sociedad, incluidos los maestros, que la exposición al castellano en clases que se desarrollan en este idioma basta para que los niños aprendan esta lengua por sí solos. De ahí los magros resultados obtenidos por los niños indígenas en las pruebas nacionales de rendimiento escolar y la persistente repetición en los primeros grados, como es el caso de Guatemala. En este país la repetición es sumamente alta en el primer grado: descartando a quienes repetían por segunda y tercera vez, en 2006 se estableció que un 22% de los niños que cursaban el primer grado eran repitentes y que la mayoría de ellos habitaba en el medio rural y asistía a una escuela multigrado. Ese mismo año, un 32% de los estudiantes del primer grado obtuvieron resultados insatisfactorios en las pruebas nacionales de comunicación y lenguaje, y un 22% obtuvo resultados igualmente insuficientes en matemática; solo un 45% logró resultados catalogados como satisfactorios o excelentes (18%), el resto cayó bajo la categoría “debe mejorar” (DIGEDUCA, 2006).⁸

Adicionalmente, la insuficiente comunicación y negociación con los padres de familia indígenas no ha permitido superar la visión de que EIB es sinónimo de aprendizaje solo en lengua indígena o prioritariamente en ella. Los programas de educación bilingüe, a menudo, postulan que el primer año de la primaria se dedique al aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna, para solo en un segundo año iniciar el trabajo en castellano. Si bien eso coincide con posiciones teóricas y con resultados de investigación, es aconsejable enseñar el castellano como segunda

⁷ Esto ha sido destacado una vez más en el caso peruano por Zavala y Trapnell (2012). Ellas señalan que la ausencia de enfoques y metodologías específicas para la enseñanza de castellano como segunda lengua influye en que las lenguas indígenas continúen siendo utilizadas en los grados superiores de la educación primaria.

⁸ Citado por Del Valle, M.J. 2010. *La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados superiores*. Guatemala: MINEDUC. DUGEDUCA.

lengua desde el primer año de escolaridad, precisamente por la presión política que la comunidad indígena siente respecto del castellano.

Al respecto, una investigación realizada en Bolivia (Paz, 2006:31) encontró en comunidades guaraníes y quechuas posiciones de padres de familia que favorecían el castellano y rechazaban la EIB:

Los argumentos recogidos en la investigación centran la opinión de los padres de familia en cómo la escuela es un vehículo para transformar su condición de exclusión expresada en ser campesino y a la vez hablante de una lengua que es objeto de discriminación. Es recurrente escuchar que con el sólo quechua o guaraní sus hijos no podrán enfrentar situaciones de discriminación, que la adquisición del castellano permite enfrentar la exclusión en mejores condiciones y que la escuela, en ese contexto, juega un rol sustancial. Por ello, reacciones que pueden generar procesos inesperados deben llamarnos la atención. En la comunidad guaraní de Capirenda, en asamblea los padres de familia han decidido no hablarles a sus hijos en guaraní porque los niños no pueden sostener una conversación en castellano “Hablan guaraní en mi casa, hablan y escriben guaraní en la escuela, ¿cuándo van a poder aprender el castellano?, yo como madre de familia quiero una mejor vida para mis hijos, no quiero que ellos sufran como yo, quiero que sean profesionales o por lo menos aprendan a ganar dinero trabajando en la ciudad, porque aquí la tierra no siempre da. Para eso necesitan el castellano” (madre de familia, comunidad Capirenda).

Pero no se trata únicamente de una cuestión de las lenguas y contenidos de la educación, también estamos ante visiones distintas respecto a la gestión de la educación y de la escuela. Así, por ejemplo, los ministerios promueven los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y las organizaciones indígenas Proyectos Educativos Comunitarios (PEC); como ocurre en el caso colombiano para trascender el ámbito escolar y trasladar la discusión sobre la problemática educativa a la comunidad en su conjunto.⁹ Las organizaciones indígenas ven la participación social en la educación como un instrumento clave para la toma de decisiones sobre la gestión de la escuela y el quehacer educativo en general, mientras que los ministerios le asignan solo un carácter consultivo, la constriñen a los padres de familia sin tomar en cuenta a las autoridades locales y la colocan al servicio del proyecto escolar oficial.

⁹ En rigor, lo mismo ocurre en el Perú, donde en la discusión sobre los PEI se involucran distintos actores comunitarios, rompiendo así la norma estatal que restringe esta participación solo a los padres de familia. Incluso un comunero que no tiene hijos en la escuela puede asumir la conducción del consejo educativo local (Zavala y Trapnell, 2012), violando así otra norma nacional o más bien haciéndola más pertinente en un contexto donde todos los cargos se rotan y es responsabilidad de todos los comuneros asumirlos, tengan o no hijos en la escuela.

En otro lugar he analizado estas controversias que explican incluso algunos de los “nuevos” conflictos que se generan en la relación escuela–comunidad, como resultado de las estrategias adoptadas, sin proveer a las comunidades de la información necesaria ni negociar previamente con ellas y sus representantes, como es el caso particular de la normalización idiomática (cf. López, 2008). Lo que queda claro es que, a diferencia de la postura oficial, desde una perspectiva contra–hegemónica, la EIB y la interculturalidad son vistas como parte de un programa más complejo que incluye nociones como territorialidad, autonomía, autogobierno, descolonización e, incluso, la construcción de Estados plurinacionales.

Evidencias de una creciente brecha entre política y práctica

El segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, sobre el acceso universal a la educación primaria, está a punto de cumplirse en toda América Latina. Sin embargo, persisten graves desigualdades, que afectan especialmente a la población indígena: más del 20% de los niños indígenas están fuera de la escuela, y será casi imposible que todos los estudiantes indígenas concluyan su escolaridad primaria para el 2015 (Del Popolo y Oyarce, 2005). A ello se añade que una pequeña minoría de jóvenes indígenas asiste y concluye la educación secundaria. Más aún, las niñas y mujeres indígenas se enfrentan a desigualdades particulares, por la exclusión de que son objeto en los grados y niveles más avanzados del sistema educativo.

Mientras que en México los estudiantes indígenas rurales asisten a una escuela bilingüe en los niveles pre–primario y primario, en los otros dos países analizados aquí, Guatemala y Bolivia, la disponibilidad de la EIB sigue siendo insuficiente para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes indígenas. En Guatemala, al 2009, la cobertura de la EIB fue solo del 19% en preprimaria y de 15,9% en la primaria. Comparando la matrícula en EBI entre el año 1992 y el 2009, un estudio reciente, encuentra que “la matrícula EBI en preprimaria ha disminuido como proporción de la matrícula total, en primaria la matrícula EBI, se ha incrementado año con año, como proporción de la matrícula total, pero en los últimos años muestra cierto estancamiento; la atención a niños y niñas con modalidad bilingüe se ha centrado en los departamentos de Alta Verapaz, Quiché, Huehuetenango, Sololá y Totonicapán, que juntos representan el 77% de la matrícula EBI, lo cual es congruente con el mapa

lingüístico del país” (ICEFI, 2011:15)¹⁰. Por su parte, en Bolivia, incluso en la época del auge de la EIB, las escuelas bilingües representaban sólo el 22% del total de escuelas a nivel nacional y el 27% de todas las escuelas rurales del país; estas escuelas atendían sólo al 11% de todos los niños de primaria, en un país donde el 66% de la población es indígena (Nucinkis, 2006).

Uno de los serios problemas que complica establecer con claridad la cobertura de la EIB es que en varios países (Guatemala y Perú, por ejemplo) se identifican y contabilizan plazas docentes bilingües mas no necesariamente escuelas; y en rigor muy pocos centros educativos bilingües constituyen escuelas bilingües completas (Guatemala, 2009). Por eso debemos tomar con cautela los datos existentes respecto al número de escuelas bilingües, pues basta con que uno de los docentes del cuerpo docente de una escuela sea bilingüe, para que, por lo general, los ministerios las registren como bilingües. A este respecto, en América Latina existen notables disparidades. En algunos países la EIB puede ofrecerse únicamente en un grado o dos, como en muchas de las escuelas de Guatemala (Rubio, 2006; Guatemala, 2009); en otros, en tres o cuatro grados, y en algunos otros, como en muchas de las escuelas de Yucatán, México, la EIB puede cubrir los seis grados de la educación primaria (Lizama, 2008).

Asimismo, es necesario anotar que no se han resuelto aún los problemas en la asignación de maestros, en función a la lengua hablada en la comunidad. Esto determina, por ejemplo, que en escuelas bolivianas de habla yuracaré haya profesores quechua o aimara hablantes (Plaza, 2012). Eso también ocurre en Guatemala, donde la condición genérica de “bilingüe” puede ser suficiente para que a un maestro se le asigne una plaza en una comunidad indígena, sin necesariamente importar cuál sea el idioma indígena que hable y si este corresponda con la lengua de uso predominante en la comunidad en la que trabaje. Esto influye de forma decisiva en que no toda escuela catalogada como bilingüe ofrezca servicios educativos haciendo uso de estas dos lenguas. Y aún cuando un maestro hable la lengua de uso predominante en una

¹⁰ En su informe sobre Guatemala, publicado en mayo de 2009, el Relator Especial de Naciones Unidas para los Derechos a la Educación estableció que el 74% de los niños indígenas de 7 a 12 años recibe clases sólo en castellano, y únicamente el 13% en castellano y en un idioma maya (Naciones Unidas, 2008).

comunidad determinada, es probable que no la escriba y que por ello no la utilice como idioma vehicular de la educación.

De hecho, otra razón por la que la EIB no avanza más en términos de cobertura y está lejos de generalizarse es que algunos líderes y padres indígenas, que cuestionan la calidad de la educación impartida a sus hijos, han llegado a sospechar de la razón por la cual se emplean estrategias y modelos de EIB en las escuelas públicas. Si antes a ellos se les prohibía hablar la lengua indígena y eran objeto de una castellanización forzada por parte del Estado, resulta ahora difícil entender por qué la escuela cambia de visión y el Estado sus políticas. Si bien la comprensión de las ideas que sustentan la aplicación de programas educativos bilingües es cada vez mayor entre los padres de familia indígenas, irónicamente, para muchos de ellos, la EIB es una nueva imposición del Estado. Esto sirve de indicio del escaso o nulo esfuerzo de los ministerios por explicar por qué y para qué se hace educación bilingüe y, peor aún, del igualmente insuficiente esfuerzo de maestros y del sistema educativo en general para involucrar a los padres en el quehacer educativo.

Complica aún más este panorama que la oferta de formación docente inicial, para atender los requerimientos de la educación intercultural bilingüe, sea limitada. En los tres países estudiados existen déficits en esta materia. Si bien México y Bolivia han optado por elevar el nivel de formación de todos sus maestros a nivel de licenciatura, en Guatemala la preparación de maestros, bilingües o no, forma parte de la educación secundaria. Por lo general, los maestros que atienden la educación bilingüe reciben únicamente apoyo a través de jornadas de capacitación de duración variable y sobre temas puntuales.

Pero, en cuanto se refiere a las grandes brechas que separan las políticas de las prácticas educativas, es necesario recordar la distancia en términos de la calidad de la oferta y los servicios educativos entre las áreas urbanas y rurales del continente. Desde siempre, y aun sin ser bilingües, las escuelas rurales en general experimentan serios déficits de infraestructura, mobiliario, equipamiento, dotación de materiales, y también en cuanto a las metodologías que allí se emplean. Así, por ejemplo, no se toma siempre en cuenta que muchas escuelas rurales son unitarias o cuentan con un número limitado de docentes, lo que determina que algunas aulas o toda la escuela sean de tipo multigrado. Pese a ello, las propuestas metodológicas y los materiales que llegan a la escuela, por lo general y salvo honrosas excepciones, son diseñados para escuelas polidocentes, en las cuales un maestro trabaja con un solo grado. Hace

más difícil esta situación que en los centros de formación docente no se prepare suficientemente a los maestros para la atención de aulas y escuelas multigrado.

La movilidad del maestro rural también afecta la calidad de los servicios educativos. Es común que un maestro rural esté a la caza de un puesto en la comunidad más cercana a un centro poblado o a una ciudad, si no directamente en ella. Otro factor es el referido al hecho que en muchos casos los maestros rurales no residen en la comunidad en la que trabajan, por lo que les toca desplazarse diariamente de un centro poblado o ciudad a la escuela rural en la que laboran. Producto de ello, las jornadas se acortan, en desmedro del aprendizaje de los alumnos; pero, es aún más grave que el lugar de enunciación de estos maestros bilingües haya dejado de ser la comunidad rural y/o indígena y que hayan dejado de compartir la visión comunitaria, ya que simplemente sus preocupaciones son otras. Por lo general, antes que comunitaria y/o indígena, su actitud es funcionaria, y, por ende, alineada con la visión e intereses de su empleador: el Estado.

A los factores señalados que limitan o impiden una mayor cobertura y calidad de la oferta educativa en regiones de bilingüismo o multilingüismo, cabe además destacar que estamos todavía lejos de garantizar los derechos lingüísticos y culturales que les asisten a las poblaciones indígenas en cuanto al uso y disfrute de sus idiomas, culturas e incluso de su propia institucionalidad. Respecto del caso específico del carácter plurilingüe de la sociedad, persisten visiones teóricas e ideológicas que conciben el bilingüismo o el multilingüismo como la suma de monolingüismos, de allí que las políticas lingüístico-educativas persistan en la idealizada y vieja visión del bilingüismo co-ordinado, y no en ese bilingüe funcional que recurre creativamente a las dos o más lenguas que conoce y las usa en función a lo que el contexto social le exige. A ello se suma que se busque equiparar las lenguas indígenas a las europeas y se insista en una visión de desarrollo idiomático que en la práctica pretende calcar el funcionamiento de las mismas, priorizando los alfabetos, la normalización y la escritura, e inscribiendo el desarrollo idiomático indígena en la historia de la evolución seguida por las lenguas europeas. No cabe duda que esta situación se ve influenciada por la escuela y su naturaleza “escriturante”, y por una visión de la educación que no se ha dejado aún desafiar por esas otras formas de sentir, pensar, actuar y también aprender, que caracterizan a las civilizaciones indígenas. No sorprende por tanto que la reflexión respecto a cómo conciliar la oralidad heredada y la escritura sea aún incipiente en la educación. Como se puede apreciar, estos desfases no tienen que ver

solo con el papel que deben cumplir una u otra lengua, pues más bien atañen al sentido y significado que debería tener una perspectiva *intercultural* de la educación.

Así como estos, hay otros factores estructurales de índole ética, epistemológica, política y pedagógica que afectan el desarrollo normal de las actividades educativas en las regiones indígenas y que desafían tanto a la perspectiva intercultural como a la nueva visión intracultural que los líderes indígenas hoy plantean. Es en este contexto de múltiples retos que, por lo general, se desarrolla también la educación intercultural bilingüe indígena.

Como es de suponer, los desafíos aquí identificados y los otros que limitan la aplicación de modelos educativos realmente descolonizadores trascienden la esfera de las preocupaciones típicas de un ministerio de educación y nos comprometen a todos. Las universidades, que inicialmente tuvieron un papel importante en la búsqueda de una educación indígena de mayor relevancia y con mayor pertinencia, deberían sumarse a la búsqueda de propuestas interculturales de acción que respondan a las demandas que actualmente nos plantean los líderes e intelectuales indígenas. Para ello será indispensable repensar la práctica académica, y que las universidades se dejen también desafiar, y estén dispuestas a construir propuestas de investigación desde y con las sociedades indígenas, sus instituciones, autoridades, sabios, líderes, y hombres y mujeres de a pie, de manera que la investigación renovada contribuya a un mejor conocimiento de esas otras formas de pensar, sentir, comunicar, aprender y actuar que la educación tiene necesariamente que tomar en cuenta. Ese nuevo conocimiento resulta hoy indispensable no solo en lo que atañe a la educación de la población indígena sino también, y, sobre todo, para enriquecer la educación de todos, y desde allí hacer realidad la desiderata de la interculturalidad para todos y contribuir a una convivencia democrática en el contexto de la multiétnicidad y la multiculturalidad que nos caracteriza.

Conclusiones y recomendaciones

Si bien en el párrafo anterior intentamos identificar algunas de las distancias crecientes entre las políticas públicas de diversidad e interculturalidad en la educación y su aplicación en escuelas y aulas, para concluir comenzamos por dar cuenta de algunas señales de avance y de redefinición conceptual que podrían contribuir a cerrar las brechas existentes. Sobre esa base, se destacan los principales desencuentros que es imprescindible resolver y se esbozan posibles caminos para ello.

En cuanto a las políticas y modelos de educación bilingüe, la mayoría de países de América Latina ha adoptado el discurso del mantenimiento y desarrollo de la EIB, lo cual constituye un avance en términos de reconocimiento de los derechos de los educandos indígenas y de los pueblos a los que pertenecen. Por su parte, algunas experiencias de educación bilingüe de enriquecimiento se llevan a cabo en áreas específicas de la región, con el apoyo de las ONG y de lingüistas, antropólogos y pedagogos políticamente comprometidos con la causa indígena. A nivel local, un nuevo tipo de escuela comienza a configurarse, como resultado de la creciente participación política de los líderes e intelectuales indígenas de Chiapas, México, que cuestionan el *status quo* político y desafían la exclusión política, el racismo y la discriminación. En el plano nacional, la nueva ley de educación aprobada en Bolivia podría también generar transformaciones importantes en materia curricular, dirigidos a repositonar los conocimientos y saberes indígenas en el imaginario nacional, en tanto forman parte del nuevo currículo nacional. Todas estas experiencias requieren de acompañamiento y de sistematización para, con base en las lecciones aprendidas, redefinir o incluso reinventar la EIB o la EIIP.

Como se ha señalado, líderes e intelectuales indígenas bolivianos plantearon la noción de intraculturalidad cuando comenzaban a radicalizar su posición frente a la EIB, cuestionando la ontología del conocimiento escolar y académico. Al plantear la intraculturalidad como estrategia político-pedagógica, los líderes bolivianos ponen de relieve la vigencia de sus valores, conocimientos, saberes y aún su modelo civilizatorio, y por ende, esta noción se constituye en un nuevo desafío epistemológico-político al modelo cultural y hegemónico vigente. Esto contribuye a y a la vez se sitúa en un marco más amplio de la educación para la descolonización (Gustafson, 2009; López, 2005). La intraculturalidad y la descolonización van de la mano, y tienen por objeto restablecer en el individuo indígena un sentimiento de autoestima y orgullo étnico, a partir del esencialismo estratégico adoptado en el marco del Buen Vivir (López, 2009b; Moya, 2009).

El discurso político-pedagógico boliviano ha trascendido las fronteras, extendiéndose por casi toda América Latina. Como nunca antes en el continente, el modelo civilizatorio hegemónico y el capitalismo se ven desafiados por un concepto como el del Buen Vivir, que se plantea como alternativa al desarrollo (Acosta, 2010). A pesar de estos avances teórico-ideológicos, persiste la necesidad de salvar la brecha entre la ideología y retórica educativa indígena, y las prácticas eficaces en la escuela

bilingüe o multilingüe y en las comunidades en las cuales estas se ubican. Para ello será necesario incrementar y enriquecer, sin preconcepciones ni prejuicios, el diálogo e intercambio de visiones y puntos de vista entre los mayores de la comunidad, sus actuales líderes e intelectuales, y los académicos y funcionarios de los ministerios de educación. Los principios del consentimiento previo, libre e informado, que prevé la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, podrían marcar un adecuado punto de arranque de esta construcción intercultural.

En efecto, la EIB no es una cuestión simplemente de metodologías adecuadas y culturalmente sensibles, ni tampoco solo de una pedagogía activa e innovadora; sobre todo, se refiere a los derechos de los pueblos indígenas a una visión alternativa y étnica de la ciudadanía en el camino de su emancipación social. El uso y desarrollo de las lenguas indígenas, y el cultivo y disfrute de las culturas indígenas es un derecho en sí mismo ahora internacionalmente sancionado. Un enfoque de derechos en la EIB incluye el desarrollo de, al menos, dos lenguas y, en general, el desarrollo efectivo, eficiente, pero también amigable, de un conjunto de competencias para la vida; a todo ello se suma el desarrollo de un sentimiento de autoestima y amor propio. Un enfoque de derechos implica también trascender el aula y la escuela, e inscribir las cuestiones relativas a la EIB en el ámbito de la negociación política. La aparición de modelos educativos autónomos, endógenos, o simplemente indígenas o propios es una prueba de ello (López, 2008, Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004). No es sorprendente entonces que el actual discurso educativo boliviano, que apuesta por la descolonización, tenga un atractivo singular para muchas organizaciones y líderes indígenas a través de la región, precisamente por su potencial emancipador.

No obstante, debemos también concluir que, a pesar del cambio en la retórica, lamentablemente, las estrategias y las prácticas adoptadas por los gobiernos siguen a veces caminos inesperados. Por ejemplo, el cambio de siglo trajo de vuelta las campañas nacionales de alfabetización solo en castellano y también la propuesta de metodologías iguales para todos; tal fue el caso del programa “Yo sí puedo”, en casi todos los países latinoamericanos, aplicado con poblaciones urbanas, rurales, castellano hablantes e indígenas. No quiero discutir las razones políticas que motivaron tales decisiones, sino más bien puntualizar cómo una acción específica nos da indicios de la vigencia de la vocación civilizadora que la educación y la escuela mantienen cuando de la población indígena se trata; y con ello del déficit que aún tenemos en América Latina respecto del cumplimiento de los derechos individuales y

colectivos de los que hoy supuestamente gozan los pueblos e individuos indígenas, a la luz de nuestras propias constituciones políticas y también de recientes convenios y declaraciones internacionales.

Pero si en materia de derechos indígenas estamos rezagados en el continente, como de hecho fuera ya destacado para el caso peruano (Abanto, 2011), la adopción del mencionado programa de alfabetización significó, en muchos casos, el abandono de soluciones propias y situadas, que cada país había ensayado en los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas. Nuestros Estados, en vez de aprovechar las lecciones aprendidas de sus propios proyectos y programas de alfabetización y de capitalizar aquellos generados desde la sociedad civil, prefirieron adoptar una estrategia, que puede o no ser válida, pero que fue generada desde una realidad y una motivación distintas a las que animan a las poblaciones indígenas del continente. No cabe duda alguna de que ello marcó un retroceso en la necesaria construcción de una práctica y teoría pedagógicas en América Latina.

Pero, no se trata solo de la alfabetización. También en la educación escolarizada y formal estamos en deuda con los educandos indígenas, con sus familias y pueblos. Parece mentira que cerca de cincuenta años después estemos como estamos. Tal situación, sin embargo, no es problema solo de la educación intercultural bilingüe, sino más bien una evidencia de las persistentes carencias de todos nuestros sistemas educativos en materia de relevancia, pertinencia y equidad. No es sorpresa por ello que arribemos a la conclusión de que las políticas de abandono de los pueblos indígenas siguen teniendo, inevitablemente, un impacto negativo en su autoestima y han dado lugar a una imagen negativa de los conocimientos y formas de vida indígenas. Un estudio regional andino llegó a la conclusión de que en Bolivia, Ecuador y Perú los métodos educativos castellanizantes, opresivos y discriminatorios han contribuido a la construcción de una imagen sesgada de los alumnos indígenas como tímidos, callados, introvertidos y marginados (Howard, 2007). Pero, como hemos visto a través de la mayoría de los informes de evaluación de la EIB, estos mismos niños son descritos como activos, participativos, extrovertidos, abiertos y acogedores, ya que el uso de las lenguas indígenas en las escuelas parece tener un impacto positivo en la confianza que uno desarrolla de sí mismo y en su auto-estima (López, 1995).

Sin embargo, existen diferencias de opinión entre los líderes políticos indígenas y los padres de familia y líderes comunitarios respecto a la conveniencia o no de desarrollar programas educativos bilingües, debido a que, por lo general, los operadores de estos

programas priorizan en el discurso los aspectos relativos al uso y desarrollo de la lengua indígena, sin explicar con claridad la relación existente entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua hegemónica. Poner de relieve las ventajas cognitivas, afectivas e incluso económicas del bilingüismo es fundamental, ya que los padres de familia no han tenido la oportunidad, como sus líderes, de des–construir la larga historia de prejuicio social inducido en contra de su propia cultura, lengua y pueblo. Tampoco han tenido la oportunidad de des–aprender los conocimientos políticos, sociales y culturales, así como las prácticas adquirida a través de esa educación formal monocultural y “desindianizante”.

Aunque cada vez menor, la resistencia a la EIB persiste entre algunos grupos de padres indígenas y nos convoca a involucrarlos en procesos de educación popular de inspiración emancipadora, a través de los cuales pueden elevar su conciencia política crítica en relación con el lugar y el papel de la multietnicidad, el multiculturalismo y el multilingüismo en la sociedad contemporánea. No cabe duda de que en tales procesos es necesario también tomar en cuenta la situación aún vigente de discriminación y racismo estructural que experimentan quienes hablan una lengua distinta a la hegemónica y son miembros de comunidades subalternas. Sin embargo, el fortalecimiento de la agencia indígena al cual deben dirigirse estas acciones de educación popular, se sitúan hoy en un contexto de participación indígena en la comunidad política y de una descolonización anhelada que antes no experimentábamos. De allí que junto a consideraciones de índole pragmático–política, relacionadas con la apropiación de la lengua hegemónica y de la lengua escrita, se deba también explicar el sentido y ventajas de una educación situada que promueve el aprendizaje y uso de dos o más lenguas, y que se nutre de competencias y contenidos que emanan de al menos dos vertientes culturales paradigmáticas: la occidental y la indígena.

Del mismo modo, resulta imperativo atender a la brevedad la formación inicial de maestros de EIB, así como el desarrollo profesional de todos aquellos que están en actual servicio. Al respecto, empero, cabe precisar que la formación requerida no puede únicamente ser técnico–pedagógica, también debe atender esas otras dimensiones epistemológicas, políticas, culturales y lingüísticas a las que nos hemos referido aquí. Por ejemplo, no podemos seguir con maestros que hablen el idioma de uso predominante de sus educandos, pero que no puedan leerlo ni escribirlo; tampoco podemos seguir con maestros que no recurran al conocimiento previo de sus alumnos,

conocimiento que no es otro que aquél que la familia y la comunidad indígena han sabido mantener intergeneracionalmente, gracias, entre otras cosas, a ese complejo sistema de oralidad ancestral que la escuela oficial, intercultural o no, por lo general desconoce e ignora.

Más importante aún es que la educación intercultural bilingüe se constituya en un elemento central en la discusión de la calidad educativa en América Latina. Y esto no tiene que ver única y exclusivamente con la educación primaria —nivel en el cual la EIB sigue enclaustrada—, pues como bien sabemos no basta simplemente con garantizar el acceso universal a la primaria. Por lo demás, la calidad no puede restringirse a indicadores de eficiencia y eficacia, sino más bien priorizar aspectos relacionados con la relevancia social, la pertinencia cultural y lingüística, y la equidad en general. Por ello, es más importante que nunca diseñar y planificar propuestas educativas y programas con los propios líderes y representantes indígenas, a partir de su propia comprensión, de sus expectativas y de sus planes y proyectos de vida. En otras palabras, debemos considerar la calidad educativa como una noción situada que debe definirse y redefinirse en cada contexto específico.

Por último, la investigación–acción también puede venir en nuestra ayuda para superar la separación artificial entre escuela y comunidad, que la imposición de "conocimiento experto" ayudó a configurar. Resultados de investigación subrayan la relevancia de la participación social activa y el compromiso de las comunidades locales en el mejoramiento de la calidad de la escuela y la educación (Jiménez, 2005; Zavala, Robles, Trapnell, Zariquiey, Ventiades y Ramírez, 2007). Como se ha dicho en otra parte, la participación de la comunidad es inseparable de la mejora de la calidad de la EIB (López, 2005 y 2008).

Es que, en rigor, ya no se trata de planificar *para* las poblaciones indígenas, sino más bien de una planificación *con* ellas y, más aún, de construir propuestas que se deriven de sus propias perspectivas y puntos de vista, iluminados por sus proyectos, planes de vida y sentido de futuro. Al proceder de esta manera, se contribuirá a la comprensión de esa ciudadanía plena, activa e intercultural, que los individuos y colectividades indígenas están configurando, en su lucha contra el racismo y la discriminación, en su interacción cada vez más fluida y dinámica con otros sectores sociales y en la medida que en sus preocupaciones trasciendan los linderos de los legítimos intereses particulares de pueblo, para más bien hacer propios los problemas generales del país y tomar una postura clara frente a ellos. Tener como horizontes la emancipación social

de los sectores históricamente marginados y la construcción de una ciudadanía intercultural para todos, plantea más desafíos que antes. De ahí que la interculturalidad en todo y para todos se esté convirtiendo en el mayor desafío de nuestra incipiente democracia latinoamericana.

Referencias

- Abanto, A. 2011. Educación intercultural bilingüe en el Perú: Supervisión de la Defensoría del Pueblo. *Tarea* (Febrero), 78, 17–20. <http://www.tarea.org.pe>.
- Acosta, A. 2012. *El Buen Vivir, más allá del desarrollo*. Conferencia Magistral dictada el 17.07.12 en el marco del 54 Congreso Internacional de Americanistas. Universidad de Viena.
- Albó, X. 2005. *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüística*. La Paz. CIPCA, UNICEF, MINEDUC.
- Albó, X. & A. Anaya. 2003. *Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. En E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: CUP, 113–140.
- Bolaños, G., G.: Ramos, A., Rappaport J., y Miñana, C. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa*. Popayán, Colombia: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Bonfil Batalla, G. 1986. La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. En su *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires: Fondo Editorial del CEHASS /Universidad de Puerto Rico: 107–161.
- Castillo, E.; L. Triviño, C. Cerón. 2008. *Indígenas maestros, maestros indígenas: prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Cummins, J. 1976. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*. Vol. 9. 1–43.
- 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. Vol. 49, No. 2. 222–251.
- 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- ICEFI (Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales) y Save the Children. 2011. *Educación bilingüe en Guatemala. Logros, desafíos y oportunidades*. Guatemala: ICEFI.

- Delany, G. 2009. Bilingual Intercultural Teacher Education: Nuevos Maestros Para Bolivia. *Bilingual Research Journal*, Vol. 32, No. 3. 280–297.
- Del Popolo, F. y A.M. Oyarce. 2005. *América Latina, población indígena: perfil sociodemográfico en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y de las Metas del Milenio*. Santiago de Chile: CEPAL, CELADE.
- Dutcher, N. 2004. Language Policy and Education in Multilingual Societies: Lessons from Three Positive Models. Paper presented at Workshop A of the *First Lingupax Congress*. Barcelona. 20–23.
- Fairclough, N. (ed.). 1992. *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- Gigante, E., P. Lewin y S. Varese. 1986. Condiciones etno–lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada. *Revista Paraguaya de Sociología*, Vol. 23 (66). 121–153.
- Guatemala, Ministerio de Educación. 2009. *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural.
- Gustafson, B. 2009. *New Languages of the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Duke: Duke University Press.
- Gutiérrez, W. 2012. *La formación docente en EIB: La experiencia de Bolivia*. Conferencia dictada en el Seminario Internacional de Buenas Prácticas en Educación Intercultural Bilingüe, organizado por el Ministerio de Educación del Perú y la UNESCO, los días 17 y 18 de octubre de 2012 en Lima.
- Hale, Ch. 2004. Rethinking Indigenous Politics in the Era of the ‘Indio Permitido.’ *NACLA Report on the Americas* 38/2 (September/October). 16–2.
- Hamel, R. E. 2008. Bilingual Education for Indigenous Communities in Mexico. En J. Cummins y N.H. Hornberger. *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer. 311–322.
- Heath, S.B. 1972. *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México, D.F.: Secretaria de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista.
- Hernández, N. 2003. De la educación indígena a la educación intercultural: la experiencia de México. In *SIT Occasional Papers Series. No. 4. La educación indígena en las Américas. Indigenous Education in the Americas*. Bratelboro, Vermont: World Learning. 15–24.
- Howard, R. 2007. *Por los senderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IFEA, IEP, PUCP.
- Kymlicka, W. 1995. *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Nueva York: Oxford University Press.

- 2001. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Nueva York: Oxford University Press.
- 2009. *Las odiseas multiculturales. Las nuevas políticas internacionales de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Limachi, V. 2008. La experiencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En D. Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC. 439–448.
- Lin, A.M.Y. y P.W. Martin. 2005. From a Critical Deconstruction Paradigm to a Critical Construction Paradigm: An Introduction to Decolonisation, Globalisation and Language-in-Education Policy and Practice. En A.M.Y. Lin y P. W. Martin (eds.). *Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1–19.
- Lizama, J. (coord.) 2008. *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. Colección Peninsular Archipiélago. México, D.F. CIESAS.
- Loos, E., P. Davis y M.R. Wise. 1981. Cultural Change and Development of the Whole Person: An exposition of the philosophy and methods of the Summer Institute of Linguistics. En M. Larson and P. Davis (eds.). *Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia*. Dallas: SIL. 351–392.
- López, L.E. 1988. La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900–1970). En L.E. López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano. 265–332.
- 1995. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. Conferencia magistral en el I Congreso Latinoamericano de EIB, Antigua, Guatemala. Publicado en 1997 en *Revista Paraguaya de Sociología*. 34 (99). 27–62.
- 2005. *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*. La Paz: GTZ, UNICEF, Plural Editores.
- 2008. Top–down and Bottom–up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America. En N.H. Hornberger (ed.) *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Houndmills y Nueva York: Palgrave Macmillan. 42–65.
- 2009a. Pueblos, lenguas y culturas indígenas en América Latina y el Caribe. En I. Sichra (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. PROEIB Andes, UNICEF. AECID. 19–100.
- 2009b. (ed.) *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural Editores.

- López, L.E. e I. Sichra. (2008). Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America. En J. Cummins y N.H. Hornberger (eds.) *Bilingual Education, Vol 5. Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition. New York: Springer. 295–309.
- López, L.E. y C. Rojas. (eds.) 2006. *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Bolivia: Banco Mundial–GIZ.
- López, L.E., R. Moya y R.E. Hamel. 2007. Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo. <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/izquierdo/intercambio/interculturales/pdfs/DOCUMENTO.pdf>. Consultado el 1 de abril de 2012.
- Luke, A. 2005. Foreword: On the Possibilities of a Post–postcolonial Language Education. En A.M.Y. Lin & P. W. Martin (eds.). *Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. xiv–xix.
- Machaca, G. 2010. De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. *Revista Guatemalteca de Educación* 2. 71–118.
- Machaca, G. y L.E. López. 2006. *El Fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo*. Lima: PUCP y PROEIB Andes.
- Marzal, M. 1993. *Historia de la antropología indigenista. México y Perú*. Lima: PUCP.
- Mato, D (coord.). 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- Mejía, A.M. (ed.) *Bilingual Education in South America*. Clevedon. UK: Multilingual Matters.
- Melià, B. 200. Paraguay. En I. Sichra (coord.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. PROEIB Andes, UNICEF, AECID. 173–195.
- Moya, R. 1998. Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17. 105–187.
- 2009. La interculturalidad para todos en América Latina. En L.E. López (ed.) *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural Editores. 21–56.
- Noel, B. 2006. *The Making of Cultural Orphans and Their Struggle for Self–Determination*. George Mason University. Ph.D. dissertation.
- Nucinkis, N. 2006. La EIB en Bolivia. En L.E. López y C. Rojas (eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural Editores. 25–110.

- Patzi, F. 1999. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Instituto de Investigaciones Mauricio Lefebvre.
- Paz, S. 2006. Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe. En <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/120310.pdf>. Consultado el 17 de octubre de 2012.
- Rebolledo, N. 2008. Learning with Differences: Strengthening Hñähñö and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City. En N.H. Hornberger (ed.) *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Houndmills and New York: Palgrave Macmillan. 99–122.
- Richards, J.B. 2008. Educación bilingüe integral. En busca de la calidad educativa. Ponencia en el Primer Encuentro Nacional de Calidad Educativa. Guatemala. Del 27 al 29 de agosto de 2008.
- Richards, J.B., y M. Richards. 1996. Maya Education: A Historical and Contemporary Analysis of Mayan Language Education Policy. En E. Fischer y F. Brown (eds.). *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin: University of Texas Press. 208–221.
- Rodas, R. 1989. *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cahuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Quito: PEBI, MEC, GTZ.
- Rubio, F. 2006. La educación bilingüe en Guatemala. En L.E. López y C. Rojas (eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural Editores. 185–252.
- Saavedra, J.L. (ed.). (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB, CEUB.
- Saguach, H. 2011. *Con las manos y el corazón en el cambio. Transitar de una escuela tradicional a una escuela bilingüe intercultural en Guatemala*. Ponencia presentada en el 2do. Congreso Pedagógico Nacional del Congreso Nacional de Educación del Perú. 21 de agosto, 2011. En <http://pace.org.gt/con-las-manos-y-el-corazon-en-el-cambio-transitar-de-una-la-escuela-tradicional-a-una-escuela-bilingue-intercultural-en-guatemala/>. Consultado el 28 de septiembre de 2012.
- Schmelkes, S. (2006b). Interculturality and Basic Education. *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean*. No. 3. December 2006. 120–128.
- Schmelkes, S., G. Águila y M.A. Núñez. (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México. En L.E. López and U. Hanemann (eds.) *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO–UIL, GTZ. 237–290.
- Sichra, I. 2010. La experiencia de formación en postgrado del PROEIB Andes. En <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/inge/6.pdf>. Consultado el 15 de septiembre de 2012.

- (ed.) (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I y Tomo II. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes, UNICEF.
- Sorensen, A.P. 1967. Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist* 69. 670–684.
- Spivak, G.Ch. 1988. Can the Subaltern Speak? En C. Nelson and L. Grossberg (eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press. 271–313.
- Stenzel, K. 2005. Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited. Paper presented at the II Conference on Indigenous Languages of Latin America. The University of Texas, October 27–29, 2005. *CCILLA Papers on Latin American Indigenous Languages* (digital). [http://lanic.utexas.edu/](http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cilla/index.html) project/etext/llilas/cilla/index.html.
- Townsend, G. 1949. El aspecto romántico de la investigación lingüística. *Perú Indígena*. No. 2. (Lima). 39–43.
- Trapnell, L. 2008. *Addressing Knowledge and Power Issues in Intercultural Education*. MA Thesis. Department of Education, University of Bath, United Kingdom.
- UN (United Nations). 2008. Press–release del 28.07.08 sobre la visita del Relator Especial de la ONU sobre Derechos a la Educación. En <http://www.unhchr.ch/hurricane/hurricane.nsf/0/9D3FD4D497161364C125749600573EB2?opendocument>. Consultado el 28 de septiembre de 2012.
- Varese, S. 1987. La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC, III. 169–192.
- Zavala, V.; A. Robles, L. Trapnell, R. Zariquiey, N. Ventiades, A. Ramírez. 2007. *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Lima: IBIS & CARE.
- Zavala, V. y L. Trapnell. 2012. Escuelas andinas y amazónicas de calidad. Dilemas y contradicciones de la educación intercultural bilingüe. Conferencia dictada en el IV Foro Nacional del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica: “Interculturalidad, bilingüismo y ciudadanía”. Lima, 26.10.12.
- Zúñiga, M. 2008. *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Lima: FLAPE & Foro Educativo.