

DESARROLLO DE LAS JORNADAS

1. Educación e Interculturalidad en América Latina.

Conferencia del Dr. Luis E. López

Primero les quiero decir que estoy francamente sorprendido por el dinamismo con que Uds. han llevado a cabo todo este gran esfuerzo a través de estos meses, para llegar al punto culminante del día de hoy.

Es gratamente fortificante ver cómo, maestros, maestras, dirigentes comunitarios y estudiantes, se han movilizado a través de la provincia para poder reflexionar sobre aquello que Daniel nos comentaba: la diversidad, el papel que la diversidad tiene en la Educación y cómo la Educación debe responder a esa situación de heterogeneidad que es la que caracteriza y marca la realidad, no sólo de esta parte de América sino más bien, del mundo entero.

En ese sentido vimos que, para iniciar estas Jornadas era conveniente comenzar con una suerte de “estado del arte” o “estado de la cuestión”. Es necesario ver en qué estamos en materia de Interculturalidad y Educación en América Latina, de manera que, juntos en estos dos días de trabajo, podamos situar la experiencia argentina en el contexto general del continente.

Debo comenzar por señalar que, aunque no es el tema de esta charla, esta misma preocupación por responder de manera más acotada y pertinente

desde la Educación a la situación de heterogeneidad cultural es también preocupación al otro lado del Atlántico. En Europa también se habla de Educación Intercultural (EI), también existe la preocupación por la EI y en este momento, la educación que se plantea para el siglo XXI, también para los países industrializados, para los países

Luis Enrique López Hurtado Quiroz, lingüista y educador peruano.



La diversidad está marcándonos a todos en este momento; sea la diversidad vista desde las raíces históricas de un mismo espacio geográfico, o la diversidad vista a raíz de los grandes movimientos poblacionales que marcan la realidad actual.

de ese llamado primer mundo, tiene que ver con dar respuesta a la situación de diversidad que caracteriza al mundo.

En rigor, la diversidad está marcándonos a todos en este momento; sea la diversidad vista desde las raíces históricas de un mismo espacio geográfico, o la diversidad vista a raíz de los grandes movimientos poblacionales que marcan la realidad actual. Y en Europa, por ejemplo, uno puede hablar de la diversidad, de la interculturalidad, del plurilingüismo desde esa doble dimensión. Desde las raíces históricas del propio continente europeo empiezan a aflorar las voces e identidades diferenciadas y particulares de bretones en Francia, de vascos en España y de gaélicos en Inglaterra, entre muchas otras. Empieza a aflorar todo aquello que estuvo escondido por siglos.

También uno puede mirar esa diversidad desde los movimientos poblacionales, desde ese influjo que da el Tercer Mundo al Continente Europeo. Tal es el caso de los turcos en Alemania, por ejemplo, que han hecho de Berlín, la segunda ciudad turca en el mundo. Eso nos da una idea de cómo está cambiando la faz del continente. Uno podría referirse a los argelinos en Francia, a los marroquíes en España y a los paquistaníes en Londres.

La diversidad es una característica del mundo en el que vivimos.

La diversidad es una característica del mundo en el que vivimos. Al respecto, viene a mi mente lo que Joshua Fishman frecuentemente repite cuando él miraba la diversidad desde el aspecto lingüístico, "el monolingüismo, el hablar una sola lengua, es una enfermedad pero no hay que preocuparse porque tiene cura".

Tal frase tiene su origen en la constatación de que todos hemos internalizado la ideología del monolingüismo, que debemos convertirnos en sociedades monolingües. Esa es una enfermedad porque la realidad nos muestra exactamente lo contrario, que las sociedades se caracterizan más bien por la diversidad idiomática, por la pluralidad. Y hoy día, un ciudadano, de cualquier lugar, para ser ciudadano de este mundo requiere ir más allá de las barreras de una sola lengua. El hablar una sola lengua se constituye en este momento en una

En esta región estamos también frente a una situación de diversidad lingüística.

No se trata sólo de la variación regional, sino de la variación social y de la presencia de registros y estilos distintos al interior del castellano.

El ser humano está construido para hablar de manera distinta según el contexto, según la situación y según el interlocutor con el cual nos toca interactuar. Lo que pasa es que ideológicamente nos han introyectado que para ser uno, para estar unidos, tenemos que hablar una sola lengua.

barrera para la comunicación, no sólo para la nacional o regional, sino para la comunicación global. Si tratamos de aplicar lo dicho por Fishman respecto de la región en la que ahora nos encontramos, veremos que en esta región estamos también frente a una situación de diversidad lingüística. Si bien no subsisten tantas lenguas indígenas, como tal vez existieron alguna vez, aún se habla algo de guaraní y quien sabe si más de un jujeño no esconda, tras el castellano, el uso del quechua o del aimara. Pero lo que más destaca es por seguro la variación que marca el uso del castellano. Y no se trata sólo de la variación regional, sino de la variación social y de la presencia de registros y estilos distintos al interior de este idioma.

Hay distintas formas de hablar el castellano dependiendo de con quién estemos hablando.

No hablamos igual al jefe, aún cuando en el mundo de hoy se hayan relajado también esas categorías, que por ejemplo, al hijo en la casa. Usamos estilos distintos, palabras distintas, expresiones diferentes, dependiendo de quién es nuestro interlocutor. Y si salimos de la ciudad y nos vamos al campo, también nos adecuamos a la forma de hablar en el campo, y eso lo saben Uds. muy bien viviendo en un contexto como el de Jujuy.

Y si salimos más allá y encontramos gente que habla otra lengua, también cambiamos nuestra forma de hablar el castellano. Reducimos la complejidad de nuestro discurso para adecuarnos a nuestro interlocutor. Este hecho, lo único que prueba es que el ser humano está construido para hablar de manera distinta según el contexto, según la situación y según el interlocutor con el cual nos toca interactuar. Lo que pasa es que ideológicamente nos han introyectado que para ser uno, para estar unidos, tenemos que hablar una sola lengua. Afortunadamente, esa idea que todos los latinoamericanos heredamos de los ideales, por cierto válidos en su momento, de la Revolución Francesa, han caído y ya no se habla que haya que tener una sola lengua, una sola cultura, una sola nación para construir un solo Estado.

Estamos más bien en una etapa diferente del mundo donde se concibe que un Estado puede ser plurinacional, que un Estado puede albergar a

Un Estado puede ser plurinacional, un Estado puede albergar a distintas naciones en su seno, y con eso vienen distintas lenguas, distintas culturas, distintas manifestaciones culturales.

distintas naciones en su seno, y con eso vienen distintas lenguas, distintas culturas, distintas manifestaciones culturales.

En ese contexto es que quiero situar la conversación de ahora, que tiene que ver con el tema de la interculturalidad en la Educación latinoamericana.

En nuestro continente, en América Latina, la noción de interculturalidad estuvo inicialmente relacionada con la problemática indígena.

Como punto de partida para comenzar a dialogar sobre la interculturalidad y la educación intercultural quisiera decirles que, en nuestro continente, en América Latina, la noción de interculturalidad estuvo inicialmente relacionada con la problemática indígena. Es decir, los latinoamericanos comenzamos a preocuparnos por el tema de la interculturalidad, a partir del redescubrimiento de que no éramos todos iguales como la legislación nuestra nos lo quería hacer creer. Que no éramos todos iguales y que más bien América Latina se constituía en un continente diverso y esa diversidad aflora inicialmente a partir de la contrastación entre lo indígena y lo no indígena.

La noción de la interculturalidad surge del trabajo con poblaciones indígenas.

La noción de la interculturalidad surge del trabajo con poblaciones indígenas. Cuando la noción surge en el continente a mediados de los años setenta, es acuñada por dos colegas venezolanos, Monyongi y Rengifo, que trabajaban en el Río Negro en Venezuela y a partir de ahí conciben esta idea de educación intercultural y de interculturalidad para caracterizar lo que venía ocurriendo en la dinámica sociocultural de los pueblos indígenas latinoamericanos.

Esta noción de interculturalidad también tiene una suerte de impronta sociopolítica que tiene que ver con la emergencia de los indígenas como nuevo actor social en América Latina.

Esta noción de interculturalidad también tiene una suerte de impronta sociopolítica que tiene que ver con la emergencia de los indígenas como nuevo actor social en América Latina. Si Uds. recuerdan nuestra historia, lo que más pesaba en la construcción sociopolítica de la región era el discurso de clase. El discurso étnico estaba ausente de nuestras preocupaciones. El discurso étnico aflora en América Latina recién en los años setenta en algunos países, ochenta en otros, noventa en otros, pero a partir de la aparición de los indígenas organizados, de la aparición del Movimiento Indígena, y de este nuevo actor social y también

nuevo actor político, en América Latina, que son los indígenas.

Cabe reconocer la emergencia indígena en la política en México, en Ecuador, en Bolivia, en Guatemala, en diversas partes del continente.

La noción de interculturalidad surge como alternativa a la propuesta de la noción de mestizaje

La noción de interculturalidad surge como alternativa a la propuesta de la noción de mestizaje, y en esto quisiera detenerme un minuto más. Es una cuestión importante. Si Uds. recuerdan, toda la educación latinoamericana se construye alrededor de la noción de mestizaje que no es otra cosa más que el mestizaje en su sentido lato: de crear un nuevo ente a partir de identidades de base diferente. El mestizaje es más bien un proyecto de asimilación de lo indígena hacia la corriente mayoritaria de la cultura hegemónica en castellano y de las expresiones que heredamos de Occidente.

El mestizaje es más bien un proyecto de asimilación de lo indígena hacia la corriente mayoritaria de la cultura hegemónica en castellano y de las expresiones que heredamos de Occidente.

El proyecto de interculturalidad está contrapuesto con el viejo proyecto del mestizaje que sobrevive y aparece ahora con ropajes distintos. En ese contexto también se apela a la noción de interculturalidad para reeditar el mestizaje. A veces me pregunto si la propia propuesta de García Canclini de “culturas híbridas”, no es también una suerte de reinterpretación postmoderna del mestizaje. De todas formas, cabe dejar en claro que la noción de interculturalidad aparece como alternativa a la noción de mestizaje en tanto reconoce la necesidad y el derecho que tienen todos los grupos humanos a ser diferentes y a reafirmar su etnicidad diferenciada.

Este mestizaje, apostó a la escuela y apeló a ella, como vehículo de aculturación y de asimilación de la población indígena y se tradujo en una educación castellanizadora.

Este mestizaje, apostó a la escuela y apeló a ella, como vehículo de aculturación y de asimilación de la población indígena y se tradujo en una educación castellanizadora, obviamente lo que se propugnaba era la uniformización cultural y la homogeneización lingüística bajo ese viejo paradigma de una lengua, una cultura, una nación, un Estado.

Lo que buscaban era la construcción del Estado-Nación mestizo.

Se propugnaba la uniformización cultural y la homogeneización lingüística en tanto se perseguía la consolidación del Estado-nación mestizo, y los que propugnaron el mestizaje desde principios del siglo XX y aún desde fines del XIX, fueron claros y explícitos, que lo que buscaban era la construcción

del Estado-Nación mestizo. Obviamente eso tuvo más fuerza en algunos países que en otros, tal vez menos en el de Uds., pero más en México, Perú, Ecuador y Guatemala, países con una fuerte raigambre indígena.

Quiero dejar por el momento esa reflexión para compartir información sobre en qué estamos en América Latina en cuanto a la presencia indígena.

Cuando hablamos de población indígena en América Latina, estamos hablando de, al menos, 40 millones de personas, y eso representa a grosso modo cerca del 10% de la población del continente.

Los únicos datos de los cuáles disponemos para estimar cuánta población indígena hay en el continente son los provenientes de los Censos Nacionales de Población.

Cuando hablamos de población indígena en América Latina, estamos hablando de, al menos, 40 millones de personas, y eso representa a grosso modo cerca del 10% de la población del continente. Y digo «al menos», porque hasta el momento, los únicos datos de los cuáles disponemos para estimar cuánta población indígena hay en el continente son los provenientes de los Censos Nacionales de Población.

No conozco las particularidades del Censo Nacional de Población en Argentina, pero en la mayoría de los países del continente, siempre hay una pregunta, tal vez la haya también aquí, relacionada con la lengua o lenguas que uno habla “¿qué lengua o lenguas habla Ud.?” Y es a partir de esa única preguntita, que uno puede inferir cuánta población indígena hay. Porque si alguien dice hablo quechua, uno inmediatamente hace la traslación, si habla quechua es indígena. Este es el único indicador que poseemos para poder hacer estas estimaciones, y Uds. saben que, por razones de prestigio social, alguien que habla una lengua distinta al castellano, bien puede ocultar su filiación lingüística, para no ser visto de manera diferente.

La cifra de 40 millones es una cifra mínima, porque nos basamos en ese indicador de lengua hablada.

Por eso siempre digo que la cifra de 40 millones es una cifra mínima, porque nos basamos en ese indicador de lengua hablada. Pero ese indicador no siempre nos sirve, eso lo saben Uds. en carne propia, porque uno puede ser indígena, reconocerse como tal, pero hoy día, por razones históricas, hablar sólo castellano. Y entonces, como habla sólo castellano no entra dentro de esta cifra, y Uds. saben que hoy en toda América muchos indígenas, que por razones de opresión perdieron su lengua, están reivindicando su etnicidad, aún cuando hablen sólo castellano. Y todos ellos no entran en los Censos; los Censos ignoran esta condición.

Los últimos Censos que se han estado aplicando en esta década ya están incorporando otros indicadores.

Los últimos Censos que se han estado aplicando en esta década ya están incorporando otros indicadores, por ejemplo en Chile, en el Censo del año pasado ya apareció una pregunta que dice más o menos, con cuál grupo étnico se identifica Ud., parece que algo parecido ocurrió aquí en la Argentina. Como se puede apreciar, se está a la búsqueda de otros indicadores para saber cuánta población indígena persiste en un país determinado. Al respecto, en Bolivia se incorporaron tres preguntas específicas para determinar la cantidad de población indígena existente en el país en el Censo de 2001, pero ahora están con el problema del procesamiento porque, obviamente primero salen los resultados de las preguntas que «más interesan»: vivienda, ingreso, trabajo, etc. y los temas educación, salud, y el propio tema de la diversidad van quedando relegados a un segundo plano.

Otro dato de la realidad nos permite también aproximarnos a la cuestión de la diversidad marcada por lo indígena: en el continente se hablan más de 500 idiomas diferentes. La presencia indígena latinoamericana no sólo tiene que ver con demografía ni tampoco únicamente con lenguas, sino con un sinnúmero de saberes, conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos, valóricos que, a mi entender deben movernos a la reflexión por su actual situación de vulnerabilidad, dado que se trata de productos culturales creados a través de miles y miles de años y que forman parte del patrimonio universal.

Otro dato de la realidad nos permite también aproximarnos a la cuestión de la diversidad marcada por lo indígena: en el continente se hablan más de 500 idiomas diferentes. (Cuando digo idiomas diferentes, me refiero precisamente a eso, a lenguas indígenas diferentes, no a dialectos de una lengua, a variaciones de una lengua, sino a lenguas distintas.)

La presencia indígena latinoamericana no sólo tiene que ver con demografía ni tampoco únicamente con lenguas, sino con un sinnúmero de saberes, conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos, valóricos que, a mi entender deben movernos a la reflexión por su actual situación de vulnerabilidad, dado que se trata de productos culturales creados a través de miles y miles de años y que forman parte del patrimonio universal.

A veces a los lingüistas, se nos acusa de cierto fetichismo: “Por qué defienden las lenguas si las lenguas se dejan de hablar y éste es un proceso natural”. Y yo siempre les contesto a quienes nos interpelan de esa manera, y les digo “Los seres humanos de hoy nos preguntamos y preocupamos por la biodiversidad, hacemos esfuerzos denodados porque no se nos muera una plantita, para que no se nos muera un pajarito por ahí, o un animalito por allá, pero somos impasibles cuando

Las lenguas que se mueren, por lo general son lenguas ágrafas, ... son el reducto de conocimientos que no han sido escritos, ... son el reducto de años y años de experimentación, de intercambio productivo con el medio ambiente, y que cuando se muere la lengua se va también un cúmulo de conocimientos que podrían ayudarnos ... a vivir de mejor manera, ... Por eso los africanos dicen que cuando se muere un anciano se quema una biblioteca.

se nos muere una lengua, porque las lenguas también se mueren cuando se dejan de hablar. Y no caemos en cuenta que las lenguas que se mueren, por lo general son lenguas ágrafas, y que en tanto tales son el reducto de conocimientos que no han sido escritos, que no han sido codificados, son el reducto de años y años de experimentación, de intercambio productivo con el medio ambiente, y que cuando se muere la lengua se va también un cúmulo de conocimientos que podrían ayudarnos no sólo a entender mejor el mundo hoy, sino también a vivir de mejor manera, con mejor calidad. Por eso los africanos dicen que cuando se muere un anciano se quema una biblioteca. Y hacen alusión precisamente a eso».

No es que nos preocupemos sólo de las lenguas. Nos preocupamos de la muerte de las lenguas, de su extinción, en tanto ellas reflejan un conocimiento construido por el ser humano que es parte del patrimonio universal. Piensen nomás en todos los problemas que tenemos en la Amazonía con la deforestación creciente, y mucho tiene que ver con la desaparición de las sociedades indígenas que la habitaban y que sabían cómo convivir con el medio ambiente y cómo evitar esa desertificación de los bosques a la que gradualmente estamos yendo. Entonces esa ignorancia nuestra es la que nos lleva a esa explotación irracional de la naturaleza y eso guarda relación también, a mi entender, con la pérdida de lenguas, la pérdida de culturas que son patrimonio de esta parte del mundo.

El “regreso al indio”: Hay un proceso de emergencia indígena, de visibilización de lo indígena en todo el continente y un deseo también de los indígenas de salir a la palestra, de salir al frente y decir “yo soy indígena y quiero seguir siéndolo”.

Ahora, así como hay una gradual disminución de la población indígena y una consecuente pérdida de las lenguas, hay ahora también otro proceso que Xavier Albó, un colega antropólogo catalán, que vive en Bolivia hace más de cuarenta años, ha denominado como el “regreso al indio”. Hay un proceso de emergencia indígena, de visibilización de lo indígena en todo el continente y un deseo también de los indígenas de salir a la palestra, de salir al frente y decir “yo soy indígena y quiero seguir siéndolo”. Gente que antes se ocultaba bajo la denominación de mestizo o de campesino. Recordemos que en muchos países la categoría de campesino no fue otra cosa que un eufemismo para encubrir lo indígena, para disfrazar lo étnico bajo

Este proceso de globalización al que asistimos ha traído también una reemergencia de lo local, de lo étnico.

Hay movimientos indígenas más fuertes y más presentes en la vida nacional, y en unos contextos más que en otros han adquirido un nivel de ciudadanía y tienen una capacidad de interlocución nacional..

En otros países, los indígenas han llegado a ocupar puestos en el aparato gubernamental.

una categoría de clase. Y ahora hay una reemergencia de lo indígena que guarda relación con lo que está ocurriendo en otras partes del planeta. Porque en otras partes también hay una reemergencia de lo étnico. Este proceso de globalización al que asistimos ha traído también una reemergencia de lo local, de lo étnico; se trata pues de un efecto no esperado que ha hecho a muchos hablar de «glocalización»; es decir, de la presencia simultánea de lo global y lo local.

En el continente hay una reemergencia indígena que me parece importante destacar. Hay movimientos indígenas más fuertes y más presentes en la vida nacional, y en unos contextos más que en otros han adquirido un nivel de ciudadanía y tienen una capacidad de interlocución nacional. Por ejemplo, en Colombia, pese a la escasa población indígena que existe en ese país, (1,7% de la población), la Organización Nacional Indígena de Colombia es una fuerte interlocutora del gobierno colombiano y hay medidas que no se pueden tomar sin antes consultar con ella. Uno de los serios problemas que tiene ahora la clase política hegemónica colombiana, pasa por la propiedad de los bienes del subsuelo. Porque los indígenas, en una zona del país, se están oponiendo a la explotación petrolera.

En otros países, los indígenas han llegado a ocupar puestos en el aparato gubernamental. En Bolivia, por ejemplo, cerca de un tercio de la Cámara de Diputados, está compuesto por diputados indígenas elegidos por voto popular.

Es el primer caso en toda la historia republicana boliviana, es la primera ocasión, pero ya es una señal de los nuevos tiempos. Y tan cierta es esta situación que el gobierno que se ha conformado en Bolivia desde el 6 de agosto, incorpora en los viceministerios algunos indígenas con cargos altos: la Viceministra de educación inicial, primaria y secundaria es una indígena quechua, el Viceministro de asuntos indígenas y pueblos originarios es un indígena moxeño. A ellos se suman otros indígenas en distintos niveles que han asumido cargos estatales y hoy forman parte del funcionariado boliviano.

Está emergiendo una clase política indígena y es menester ver cuán diferente es o no de la clase política tradicional.

Producto de todo ello está emergiendo una clase política indígena y es menester ver cuán diferente es o no de la clase política tradicional. Eso también está ocurriendo en Guatemala, y en el Ecuador. En general, hay una nueva presencia indígena con capacidad de interlocución nacional y estos nuevos políticos indígenas no intervienen solamente en los asuntos indígenas, sino en asuntos que tienen que ver con la vida política en su conjunto y dan su punto de vista en lo que tiene que ver con el conjunto de la sociedad.

Argentina es un ejemplo claro de esta mayor visibilidad indígena pues hasta hace poco se consideraba a este país como totalmente castellanizado. Ahora sabemos que no es así, que hay todavía bolsones importantes de población que no habla el castellano o que lo habla de manera muy limitada.

Argentina es un ejemplo claro de esta mayor visibilidad indígena pues hasta hace poco se consideraba a este país como totalmente castellanizado. Ahora sabemos que no es así, que hay todavía bolsones importantes de población que no habla el castellano o que lo habla de manera muy limitada.

Hay una suerte de descubrimiento o redescubrimiento de situaciones de pluralidad lingüística que tienen que ver con lenguas amerindias también en países que hasta hace poco se consideraban totalmente castellanizados.

A mí me sorprendió por ejemplo, hace tres o cuatro años, cuando estuve por primera vez en Formosa, en El Potrillo, cuánto wichí argentino no habla el castellano o lo habla de una manera muy incipiente. Y uno habría pensado que todo argentino habla el castellano a la perfección. La misma imagen se tenía de Chile y se descubre recién en los años 90, a raíz de la reinserción democrática chilena, que hay más de un millón de indígenas en Chile. Hay una suerte de descubrimiento o redescubrimiento de situaciones de pluralidad lingüística que tienen que ver con lenguas amerindias también en países que hasta hace poco se consideraban totalmente castellanizados.

La llegada del 92 marcó también un redescubrimiento de esa situación de postergación de la población indígena y una mayor solidaridad internacional frente a los pueblos indígenas, no sólo americanos sino en general de diversas partes del mundo.

Esta reemergencia indígena, se relaciona con la mayor conciencia internacional que hay con respecto a la diversidad y a la postergación histórica de la población indígena. No cabe la menor duda que la llegada del 92 marcó también un redescubrimiento de esa situación de postergación de la población indígena y una mayor solidaridad internacional frente a los pueblos indígenas, no sólo americanos sino en general de diversas partes del mundo. Y esto ha llevado a que recientemente se cree en el seno de las Naciones Unidas un Foro Permanente de Pueblos Indígenas y que esté en discusión en Ginebra una Declaración de Derechos Indígenas, que marque la especificidad indígena

que no reconoce la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Esta presencia indígena, como Uds. comprenderán, varía de país a país. Por ejemplo, adquiere una notoriedad singular en países como Guatemala y Bolivia, donde más del 60% de la población se reconoce como indígena y habla una lengua indígena. Pero es diferente en países como Colombia, con apenas 1,7%, o Argentina con 1,5 % de población indígena, o menos determinante aún en Brasil. No obstante es posible afirmar que todos los países latinoamericanos son multiétnicos, pluriculturales y multilingües, con las únicas excepciones de Cuba, República Dominicana y Uruguay. Pero incluso en estos casos, si se trasciende la perspectiva indígena y se aborda la diversidad desde un concepto más amplio, también podría decirse que Cuba y República Dominicana son multiétnicos, pluriculturales y multilingües por la fuerza de los afroamericanos y porque también en estos países el castellano varía de manera singular.

El tema de la interculturalidad es un tema de la agenda actual, tanto por la diversidad cultural que marca a los países de América Latina, como también por la diversidad idiomática.

El tema de la interculturalidad es un tema de la agenda actual, tanto por la diversidad cultural que marca a estos países como también por la diversidad idiomática, si la vemos desde la perspectiva del pluridialectalismo y no necesariamente del plurilingüismo.

Esta noción de interculturalidad está relacionado con los avances jurídicos y las reformas constitucionales que dan cuenta de la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo.

Entre los países con mayor diversidad lingüística están: Brasil con más de 170 idiomas diferentes, México con 65, Colombia con 64, Perú con más de 40, pero también subsisten varios idiomas indígenas en Argentina, Chile, Costa Rica y El Salvador. Otro dato importante, que tiene que ver con esta noción de interculturalidad, está relacionado con los avances jurídicos y las reformas constitucionales que dan cuenta de la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo. Se habló esta mañana de la Reforma Constitucional Argentina de 1994 y del cambio en la Ley Federal de Educación que reconoce el carácter diferenciado de los pueblos indígenas y reconoce su derecho a una educación en lengua propia. Esto que Uds. conocen para Argentina, créanme es una constante a través de todo el continente. La última parte de los años ochenta y casi todos los noventa estuvieron

Uno de los rasgos de esa reafirmación democrática pasa por el reconocimiento de la población indígena y de sus derechos constitucionales, y entre ellos particularmente su derecho a la educación.

La interculturalidad está relacionada con la existencia y uso de estos más de quinientos idiomas diferentes y de los patrones culturales que estos idiomas vehículan, pero también con la existencia de lenguas criollas y de las culturas que en ellas se expresan.

Lo intercultural, si bien se origina con lo indígena en el continente, no está para nada reñido con la presencia de elementos culturales, como la lengua, provenientes de otras realidades extra latinoamericanas.

marcados por reformas constitucionales que buscaron reconocer y legislar sobre las diferencias en el contexto de la reafirmación democrática.

Y uno de los rasgos de esa reafirmación democrática pasa por el reconocimiento de la población indígena y de sus derechos constitucionales, y entre ellos particularmente su derecho a la educación haciendo uso de la lengua ancestral. Ahora, desde una perspectiva puramente idiomática, lingüística, la interculturalidad está relacionada con la existencia y uso de estos más de quinientos idiomas diferentes y de los patrones culturales que estos idiomas vehículan, pero también con la existencia de lenguas criollas y de las culturas que en ellas se expresan y, como nos los recordaba Daniel esta mañana, también lenguas extranjeras producto de la migración, tanto europea como asiática hacia esta parte del mundo. Las lenguas extranjeras tienen que ser tomadas en cuenta cuando hablamos de interculturalidad. Es decir, lo intercultural, si bien se origina con lo indígena en el continente, no está para nada reñido con la presencia de elementos culturales, como la lengua, provenientes de otras realidades extra latinoamericanas.

A ver, el compañero quiere decir algo

Carlos Millán: *Yo voy a hacer un aporte como Delegado de la Región I, del Ministerio de Educación. A mí me corresponde la Puna jujeña, donde lógicamente hay una gran presencia de población aborígen. Generalmente las comunidades rurales, a las que voy a hacer referencia, son quienes inician las gestiones para que el estado instale una escuela en sus comunidades. Por ejemplo, en este momento, tanto las autoridades locales de las comunidades rurales, como los propios centros vecinales, están solicitando el servicio de EGB 3.*

Noemí Messidoro, Delegada de Región II: *Como representante de la Quebrada, sí, es cierto, lo que dice Carlos, lo que está como presión, es la continuidad de los estudios para la EGB 3, y está bien también que muchas escuelas en sus orígenes nacen de la voluntad de la población, porque bueno, estamos instalados aquí y necesitamos una escuela, pero también que desde el Estado no se hace nada. Es decir, cuando el Estado dice "no tengo*

presupuesto" la escuela no se construye, la extensión no se produce y los chicos únicamente tienen la posibilidad de estudiar lejos de su casa y con los gastos que implica.

Luis E López: Desde finales del XIX y las primeras décadas del XX, hubo a través del continente, un reclamo fuerte de la población indígena por ejercer su derecho a la educación y se construían escuelas y pagaban docentes apelando a la legislación vigente que propugnaba la igualdad ante la ley, pero en esa época histórica lo que se reivindicaba no es lo que se reivindica ahora. Se reivindicaba el derecho al castellano y el derecho a la lectura y a la escritura en esta lengua. Y no podía ser de otra manera porque el castellano era la única herramienta que les permitía su defensa en la ciudad, en los tribunales, etc. Entonces, querían apropiarse de la lengua hegemónica y de la lectura y escritura para poder asumir la defensa de sus derechos.

Desde finales del siglo XIX y hasta 1930, aproximadamente, hubo, a través del continente, un reclamo fuerte de la población indígena por ejercer su derecho a la educación.

A partir de los años 40 aparece lo que se denominó educación bilingüe de transición.

Otro tipo de educación bilingüe que surge en los años 80 y 90 se denomina Educación Bilingüe de Mantenimiento y Desarrollo.

A partir de los años 40 comienza a aparecer esto que nos convoca ahora que es el uso de las lenguas diferentes al castellano en la educación y aparece lo que entonces se denominó como educación bilingüe de transición. Un tipo de educación que recurre a las lenguas habladas por los niños, pero sólo como puente, como mecanismo de facilitación del aprendizaje del idioma hegemónico, y también de facilitación de apropiación de los contenidos oficiales del currículo. Entonces se daba la situación que, por ejemplo, en Oaxaca en México, un niño recibiese educación en tzotzil para que aprendiera bien en las Ciencias Naturales, en las Matemáticas, etc. Es decir para no perder tiempo. Me explico: si yo le tengo que enseñar castellano primero para luego enseñarle los contenidos escolares, "pierdo tiempo" porque dedico dos o tres años a que los niños aprendan el castellano y recién después les puedo enseñar los contenidos curriculares. La educación bilingüe de transición no es otra cosa que lo que descubrieron los misioneros cuando llegaron a estas tierras, ellos predicaron la doctrina cristiana en lengua indígena. Recuerden que incluso se llegan a utilizar las lenguas indígenas en la Colonia, por escrito, y tan cierto es que la propia Declaración de la Independencia Argentina,

Educación Bilingüe de Transición: Un tipo de educación que recurre a las lenguas habladas por los niños, pero sólo como puente, como mecanismo de facilitación del aprendizaje del idioma hegemónico, y también de facilitación de apropiación de los contenidos oficiales del currículo.

La Educación Bilingüe de Mantenimiento y Desarrollo puede definirse como un espacio en el cual ya no se usa la lengua materna para erradicarla, sino a lo largo de toda la escolaridad, para asegurar su mantenimiento y su desarrollo, ... se descubre que la lengua materna no va en contra o no constituye un impedimento para el aprendizaje del castellano sino que más bien lo facilita. Y el castellano se aprende como segunda lengua, usando ambas lenguas como vehículos de educación.

también aparece en lengua indígena. Era eso, utilizar la lengua indígena para vehicular contenidos ajenos a su cultura. Utilizar la lengua para hacer "más eficiente" la educación de los niños y su castellanización también. Obviamente lo que esta educación bilingüe de transición buscaba era acelerar la asimilación. No obstante, bajo este paradigma hubo importantes proyectos educativos en territorios indígenas entre los años 70 y 80, en Bolivia, en Ecuador, en Guatemala y en Perú, de los cuales hemos aprendido muchísimo y los que ahora nos dan pie para hablar de otro tipo de educación bilingüe que surge en los años 80 y 90 y que se denomina educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. El surgimiento de esta alternativa de educación bilingüe tiene que ver con la emergencia del movimiento indígena, de la propia evolución de los programas anteriores y de la mayor reflexión también académica sobre el bilingüismo y la interculturalidad.

La educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo puede definirse como un espacio en el cual ya no se usa la lengua materna para erradicarla, sino a lo largo de toda la escolaridad, para asegurar su mantenimiento y su desarrollo, como dice el título del modelo. Entonces, se descubre que la lengua materna no va en contra o no constituye un impedimento para el aprendizaje del castellano sino que más bien lo facilita. Y el castellano se aprende como segunda lengua, usando ambas lenguas como vehículos de educación.

Ahora en el desayuno, un colega nos preguntaba y decía: ¿Cómo se usan las dos lenguas en la educación boliviana actual? Se aplica este modelo y, por ejemplo, en la educación boliviana actual primero el niño lo que recibe, al llegar a la escuela, es un refuerzo en su propia lengua. No sólo se desarrolla la lengua a nivel oral, sino que también se aprende a leer y escribir en esta lengua. Pero simultáneamente el niño va aprendiendo el castellano como segunda lengua. Primero a hablarlo, como aprenderíamos nosotros inglés o francés o alemán en la escuela, y poco a poco va avanzando en su escolaridad hasta que llega un momento, por lo general, a partir del tercer o cuarto grado, donde las dos lenguas se usan como vehículos de la educación, para enseñar la

matemática, para enseñar la ciencia, para enseñar lo que fuere.

Este nuevo cambio en el uso de la lengua, es decir, esta nueva mirada a la lengua, que la lengua indígena no sólo es herramienta de pasaje de lo ancestral a lo “moderno”, de lo indígena al castellano, trajo consigo cambios curriculares inevitables. El hecho que usemos la lengua como vehículo de enseñanza en un tercer o cuarto grado trae cambios curriculares inevitables. ¿Por qué? Porque jala la incorporación de otros contenidos, de contenidos que tienen que ver con la realidad local, de contenidos que tienen que ver con los conocimientos ancestrales, etc. Y también gatilla una mayor participación comunitaria y una mayor y mejor relación entre escuela y comunidad. Y es a partir de allí que surge esta denominación que estamos usando muy a menudo de educación intercultural bilingüe.

Cuando hablamos de educación intercultural estamos hablando de una educación enraizada en la cultura local, así como también de una educación abierta a otros elementos culturales que se reafirma en lo propio pero se abre a lo ajeno. Y busca una relación de diálogo entre lo conocido y lo desconocido, entre lo propio y lo ajeno y, antes que buscar oposición, busca complementariedad.

Cuando hablamos de educación intercultural estamos hablando de una educación enraizada en la cultura local, así como también de una educación abierta a otros elementos culturales. Es decir, no estamos hablando de educación intercultural como una educación endogámica, encerrada en una sola cultura, sino más bien como una educación que se reafirma en lo propio pero se abre a lo ajeno. Y busca una relación de diálogo entre lo conocido y lo desconocido, entre lo propio y lo ajeno y, antes que buscar oposición, busca complementariedad. No opone lo “moderno” a lo “tradicional” sino busca complementariedad entre conocimientos, saberes y valores característicos del pueblo y la sociedad a la que pertenecen los muchachos. Busca complementariedad entre aquello y todo lo que él necesita hoy para ser un ciudadano del país al que pertenece.

Cuando además de ser intercultural esta educación es bilingüe, esta educación se vehicula en dos idiomas: la lengua materna de los niños y la segunda lengua. Es decir, la lengua de la comunidad y la lengua de relación intercultural y de cobertura nacional del país al cual pertenece. Y, obviamente esta educación persigue el desarrollo idiomático en estos dos idiomas. Esta educación intercultural bilingüe, que es por donde comenzamos los

Esta educación intercultural bilingüe, que es por donde comenzamos los latinoamericanos, ha abierto la posibilidad a aquello que está en toda nuestra legislación: una educación intercultural para todos.

El discurso de la interculturalidad ha llegado a la legislación latinoamericana y se ha incorporado al discurso pedagógico, pero falta aún aterrizar en la práctica.

La práctica pedagógica todavía no refleja ese discurso y no hemos logrado descubrir formas de trabajar en el aula y maneras de relacionarnos en el aula que nos hagan más interculturales.

El riesgo de esta situación, es que la interculturalidad se vea sólo como contenido de la educación.

latinoamericanos, ha abierto la posibilidad a aquello que está en toda nuestra legislación: una educación intercultural para todos. Si Uds. ven por ejemplo, la ley educacional argentina, o las propuestas de planes y programas chilenos, o la ley boliviana, o la ley de educación peruana o la propuesta de Colombia o la reforma en Guatemala, van a ver que hay una suerte de discurso en toda América Latina que reconoce la necesidad de que todos nuestros educandos desarrollen competencias y actitudes interculturales. Eso está hoy en toda la educación latinoamericana. Creo que el discurso de la interculturalidad ha llegado a la legislación latinoamericana y se ha incorporado al discurso pedagógico, pero falta aún aterrizar en la práctica. ¿Qué quiero decir? La interculturalidad ha logrado carta de ciudadanía en el discurso, pero la práctica pedagógica todavía no refleja ese discurso y no hemos logrado descubrir formas de trabajar en el aula y maneras de relacionarnos en el aula que nos hagan más interculturales. Es decir, nos falta el aterrizaje en lo cotidiano del aula, en lo pedagógico, en la relación maestro-alumno, en la forma de trabajar en la sala de clases de manera que los niños crezcan con una visión distinta tanto de su propia cultura como de otras que lo rodean.

El riesgo de esta situación, es que la interculturalidad se vea sólo como contenido de la educación. Es decir que pronunciemos un largo discurso en la clase sobre la importancia de la diversidad y acerca de la importancia de conocer al otro y de respetarlo, pero no salgamos de ese nivel de lo ético para pasar a lo cotidiano, a lo común y corriente de la interacción entre pares. Hay algunas búsquedas, algunas apuestas, pero queda aún mucho camino por recorrer. Por ejemplo, una apuesta importante es la noción de aprendizaje cooperativo, donde se organiza a los niños en grupos heterogéneos, y se promueven actividades que conlleven a una interacción fluida en el aula. Esa es una de las apuestas.

Hay otras aproximaciones que pasan por la inclusión de contenidos de las culturas locales en el currículo oficial. Lo que por ejemplo, en algunos países se está denominando como contenidos étnicos en el currículo. Pero, para mí, la apuesta

La apuesta más que cognoscitiva tiene que ser afectiva y actitudinal.

Tenemos que construir una pedagogía de la diversidad y para la diversidad que dé cuenta de esa heterogeneidad lingüística y de esa diversidad cultural que nos marca.

Si no se trabaja codo a codo entre pedagogos, antropólogos y lingüistas desde una lectura interdisciplinaria de la escuela y de la educación vamos a seguir como hasta ahora con un discurso en aras de lo diverso, pero con una práctica cotidiana en el aula que va camino de lo homogéneo.

más que cognoscitiva tiene que ser afectiva y actitudinal. Porque yo puedo conocer y reconocer, pero no cambiar mi actitud. Creo que hay que trabajar más, juntos entre lingüistas, antropólogos y pedagogos, para construir nuevas formas pedagógicas de atención a la diversidad. En resumen, tenemos que construir una pedagogía de la diversidad y para la diversidad que dé cuenta de esa heterogeneidad lingüística y de esa diversidad cultural que nos marca.

La situación en la que nos encontramos tiene su explicación histórica. Los pedagogos se suman a esta preocupación por la diversidad muy recientemente. Quienes hemos estado trabajando, y preocupados más por la diversidad, hemos sido, en primer término, los lingüistas y, en segundo lugar, los antropólogos. A los lingüistas y a los antropólogos no se nos puede pedir que hagamos pedagogía. Lo intentamos, aprendemos algo, tratamos de crear una pedagogía diferente, pero requerimos del apoyo de los especialistas en educación. Nosotros estudiamos para investigar el lenguaje y las lenguas, en sus distintos aspectos, y los antropólogos para estudiar la cultura y sus distintas manifestaciones pero ahora que los pedagogos latinoamericanos se suman a este esfuerzo, creo que se abren nuevos caminos para poder trabajar de manera creativa en esta nueva dimensión de la educación intercultural. A mi entender, si no se trabaja codo a codo entre pedagogos, antropólogos y lingüistas desde una lectura interdisciplinaria de la escuela y de la educación vamos a seguir como hasta ahora con un discurso en aras de lo diverso, pero con una práctica cotidiana en el aula que va camino de lo homogéneo. Tenemos que cerrar esa brecha entre teoría y práctica y entre discurso y realidad y eso sólo lo podemos hacer de manera colectiva, de manera interdisciplinaria y trabajando juntos desde diversas lecturas de la diversidad.

2. Preguntas y comentarios a la Conferencia

Participante: *Podría hacer referencia al rol de los docentes en la educación intercultural y cómo resuelven Uds. en Bolivia el tema de su formación inicial y la capacitación en servicio; o sea, si podría comentarnos cómo forman Uds. a los docentes que implementan la EIB*

Luis E. López: Por lo general cambiamos mucho las propuestas curriculares para la escuela pero nos olvidamos que sin operadores de esa escuela, los docentes, esos cambios pueden quedar en el papel. El tema de la formación docente es un tema fundamental pero también hay que tomar conciencia que éste es uno de los temas menos atendidos por las actuales reformas de la educación. Todas las reformas se han preocupado más del niño en el aula, nuevos materiales, nuevas propuestas curriculares, que de los profesores. Del docente nos preocupamos sólo en la medida que éste sea funcional al programa de reforma y tiene que ser capacitado. Desde mi perspectiva, la capacitación se convierte en un mal necesario pero es una inversión que no da los réditos suficientes. Nuestros países invierten millones y millones de dólares capacitando permanentemente al maestro pero no atienden lo que para mí es central: la formación inicial del profesorado. Hay algunos intentos en algunos países de transformar también la formación inicial de maestros de manera que dé cuenta de esta nueva realidad, de las nuevas corrientes pedagógicas y que prepare a los maestros con un nuevo cuño.

Nuestros países invierten millones y millones de dólares capacitando permanentemente al maestro pero no atienden lo que para mí es central: la formación inicial del profesorado.

En Bolivia en particular, como parte de la Reforma Educativa, hay un proceso de transformación de las escuelas normales.

De los veinte Institutos Normales Superiores que hay en el país, nueve han sido identificados como Institutos Normales Superiores para la Educación Intercultural Bilingüe.

En Bolivia en particular, como parte de la Reforma Educativa, hay un proceso de transformación de las escuelas normales, de estas viejas escuelas normales en Institutos Normales Superiores. Estas escuelas normales en Bolivia son del nivel terciario; y, de los veinte Institutos Normales Superiores que hay en el país, nueve han sido identificados como Institutos Normales Superiores para la Educación Intercultural Bilingüe. Esos nueve centros están ubicados en territorios donde hay población indígena, y entonces, hay Institutos Normales Superiores Quechuas, Institutos Normales Superiores Aimaras, un Instituto Normal

Superior Guaraní y hay otro que busca convertirse en un Instituto Normal Superior Multiétnico Amazónico; entre todos ellos hay dos o tres donde se enseñan las tres lenguas. En Llica, Caracollo, por ejemplo, hay formación de profesores tanto quechua-castellano, como aimara-castellano porque se trata de territorios trilingües.

¿Qué se hace allí? Hay una nueva propuesta curricular que exige primero, que, para ingresar, los estudiantes hablen la lengua indígena. Como puedes entender, no se puede formar a un profesor de francés que no habla francés, tiene que tener el requisito de la lengua para entrar al profesorado de francés. Supongo que es lo mismo aquí en las universidades argentinas. En Bolivia a los futuros profesores que quieren trabajar en el ámbito de la EIB se les pide que conozcan el quechua, no a la perfección, pero que sí lo hablen cotidianamente para que se formen como profesores bilingües. Obviamente, eso no tiene correlato aquí por la propia característica sociolingüística que marca a este territorio. Estos institutos trabajan con un documento curricular base que establece el mínimo común de carácter nacional pero que tiene que ser contextualizado a la realidad local y que además ofrece espacios adicionales para la inclusión de contenidos relevantes al medio en el cual se desarrolla o para el que se prepara a los docentes: las horas de libre disponibilidad, que son aproximadamente 400 para los tres años de formación. Entonces los profesores de los centros de formación docente interpretan, o dan cumplimiento a ese currículo, llenándolo de contenidos. El currículo está especificado en términos de competencias, no necesariamente de contenidos y los contenidos emergen de las realidades locales.

Estos institutos trabajan con un documento curricular base que establece el mínimo común de carácter nacional pero que tiene que ser contextualizado a la realidad local y que además ofrece espacios adicionales para la inclusión de contenidos relevantes al medio en el cual se desarrolla o para el que se prepara a los docentes: las horas de libre disponibilidad, que son aproximadamente 400 para los tres años de formación.

Estos Institutos Interculturales Bilingües tienen también un componente dedicado al refuerzo de la lengua propia. Y lo primero que aprenden estos futuros maestros, aunque parezca mentira, es a leer y escribir en su lengua. Porque ellos hablan la lengua indígena pero leen y escriben en castellano. Entonces tienen que hacer el pasaje de la lectura y escritura en castellano a la lectura y escritura en lengua propia. Y, poco a poco, van desarrollando

contenidos en la propia lengua, vehiculados por la propia lengua.

Uno de los más álgidos problemas que estos institutos han tenido es conseguir formadores de formadores con las competencias necesarias para la implementación de este nuevo modelo. También hay un fuerte elemento de formación de formadores en la propuesta, de manera de convocar a sociólogos, antropólogos, cientistas sociales que hablen las lenguas y hacerlos profesores de estos centros de formación docente.

Esto comenzó en el 96, ya ha salido una primera promoción de 3.300 jóvenes formados bajo este nuevo modelo y este año creo que egresan unos 1.100 más. Una de las dificultades que está teniendo este modelo en su aplicación, es quebrar la tradición del centro de formación docente, quebrar las prácticas del centro de formación docente que le gusta muy poco interactuar con la comunidad y que marca innecesarias distancias con ella estableciendo relaciones con la comunidad sólo para que los chicos vayan a hacer su práctica docente pero que no convoca, que no articula a los líderes comunitarios, a las comunidades. Pero allí la educación boliviana tiene, afortunadamente un mecanismo bastante exitoso, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que son consejos étnicos que velan por la educación, que están previstos en la Ley de Reforma Educativa. Entonces, son más bien ellos los que van y obligan a los docentes al diálogo con la comunidad y los convocan y, poco a poco, se va rompiendo esa resistencia del profesional que, por serlo, siente que no tiene por qué hablar con el campesino, pues él ya sabe lo necesario para enseñar. Eso se está quebrando poco a poco, pero como se trata de cambiar actitudes y allí volvemos a la necesidad de trabajar en esta dimensión afectivo-actitudinal, estamos frente a un proceso que va a tomar su tiempo.

Una de las dificultades que está teniendo este modelo en su aplicación es quebrar la tradición del centro de formación docente, quebrar las prácticas del centro de formación docente que le gusta muy poco interactuar con la comunidad y que marca innecesarias distancias con ella.

La educación boliviana tiene, afortunadamente un mecanismo bastante exitoso, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

Van y obligan a los docentes al diálogo con la comunidad y los convocan y, poco a poco, se va rompiendo esa resistencia.

Como se trata de cambiar actitudes y allí volvemos a la necesidad de trabajar en esta dimensión afectivo-actitudinal, estamos frente a un proceso que va a tomar su tiempo

Silvia Carreta, docente del IFD N° 1 Loc. Abra Pampa: *Yo quería decir que en la Reforma actual, en la que se está implementado ya está la posibilidad de la formación inicial de docentes multicultural y bilingüe. Y que en la Puna hay un proyecto del que*

habló el colega Carlos, para hacer como una especie de post título, porque tenemos dificultades para hacer el profesorado, en educación bilingüe e interculturalidad. Y estamos peleando ahí juntos, es decir, el Ministerio de Educación y esta localización del profesorado para ver si puede hacerse algo en convenio con Bolivia, con Cochabamba.

Sara A. Velásquez, técnica de la Secretaría de Educación: *Esto es para contarle a Ud. algo y ver cuál es su reflexión. Nosotros tenemos en este momento, en el país, una política nacional que impulsa la conformación de Redes. Y se ha dividido en dos ejes: una red que es la red interinstitucional y otra red que se llamaría la red intersectorial. Se supone que la red intersectorial es la que va a trabajar con la comunidad y de hecho se divide: lo pedagógico y lo técnico pedagógico en la interinstitucional abordan todas las cuestiones de las instituciones educativas y va por un lado, y la otra red, va por el otro. Entonces, justamente en esta convergencia que Ud. está planteando es como que aborda la cuestión con la comunidad para tratar de trabajar con las instituciones y después trabaja la parte técnica, pedagógica estrictamente. Mi planteo es el siguiente: si justamente, nosotros en la transformación o en la readecuación del currículum, de acuerdo a lo que las comunidades plantean, debemos estar juntos y debemos trabajar un solo eje, a mí me parece, no sé si estoy equivocada, que debemos replantear esto, no sólo a nivel provincial, porque esto viene de Nación, no es una cuestión nuestra, no es de la provincia. Pero me gustaría después charlar con Ud. acerca de este tema. Gracias.*

La gestión pedagógica y la gestión institucional no pueden ir cada una por su lado. Tienen que ir juntas.

Luis E. López: La gestión pedagógica y la gestión institucional no pueden ir cada una por su lado. Tienen que ir juntas. Cuando comenzó la transformación de las Escuelas Normales en Bolivia se cometió ese error. Una estudiante mía hizo una tesis viendo esa relación en un Instituto de Formación Docente concreto y descubrió lo que comentaba antes, que el discurso pedagógico iba por un lado pero la manera de manejar la

Se le llega al mismo muchacho con discursos divergentes: «tenemos que ser respetuosos de la diversidad, pero la institucionalidad y las normas son una y hay que cumplirlas».

institución iba por otro. Entonces ella decía: «Se ha avanzado en la formación de maestros para una educación intercultural pero la gestión es lo más monocultural que he visto». Y entonces se le llega al mismo muchacho con discursos divergentes: «tenemos que ser respetuosos de la diversidad, pero la institucionalidad y las normas son una y hay que cumplirlas». Entonces se entra en ese tipo de contradicciones, por ejemplo. Tenemos que aprender también a hacer una gestión que sea tan intercultural como espera serlo la propuesta curricular que en esa institución se implementa.

Silvia Carreta: *En el caso de la Puna, de la post titulación en particular, nuestra propuesta no es que desconoce lo importante y lo interesante que sería una formación inicial, en el campo de la Educación Intercultural y Bilingüe, pero sí se pretende ajustar a nuestras realidades. Nosotros tenemos muchos maestros y muchos profesores, inclusive de media, sin posibilidades de trabajo. Y nuestras realidades rurales educativas son interesantes como para trabajar este campo, entonces, no está pensado tampoco como un curso parche, digamos, de esta formación inicial. Entendemos que, más allá de este sentido de interculturalidad propio y específico de un profesional, tendría que estar puesto en todas las currículas de formación docente. Sin embargo, nos parece interesante preparar a nuestra gente, prepararnos para esto y Ud. sabe Doctor que inclusive ya hemos estado en contacto, en enero, con Cochabamba y que, bueno, nuestra intención es por lo menos lanzar este primer paso con una postitulación abierta a maestros, a profesores de historia, a profesores de lengua, a profesores de jurídica, como una posibilidad más de acercarnos a un proyecto educativo, por lo menos más acorde con nuestras realidades. Pero también chocamos, si se quiere, con este requisito un poco fuerte que entendemos, que es el manejo de la lengua nativa, porque nosotros tenemos realidades que no son de bilingüismo, sino más bien de diglosia, y sobre eso hemos planteado como una posibilidad de abordar las lógicas y en ese sentido me gustaría que Ud nos comente si nuestro enfoque, por lo menos, desde esta captación de las lógicas, puede ser válido como para sostener este proyecto.*

Es tan “impertinente” exigirle a un niño indígena que hoy es castellano hablante, que sea educado en una lengua indígena como antes era que al niño indígena se lo educara en castellano.

Si el contexto en el cual nos ubicamos es un contexto que ya no es de bilingüismo, o aún cuando fuera de un bilingüismo pasivo, donde la gente entiende la lengua pero no la habla, se requiere de una propuesta diferente. Esa propuesta puede estar más asentada en la dimensión cultural que en la dimensión idiomática.

Mucha gente se queda en las manifestaciones externas de la cultura, y más bien hay que penetrar la forma de leer la realidad que tienen estas sociedades. Y yo te aseguro que cuando haces ese ejercicio encuentras, inevitablemente, diferencias idiomáticas. Aún cuando fuere sólo al interior del castellano, pero será un castellano distinto al estándar, porque lo indígena estará como sustrato y lo estará influyendo permanentemente.

Luis E. López: Algunas de las cosas que comento, guardan relación con contextos que son diferentes al suyo, y obviamente, cuando se plantea una propuesta educativa uno tiene que partir del contexto en el cual está situado. Si no, resulta algo tan impertinente como lo otro. Esa es una discusión permanente que yo tengo con varios compañeros indígenas con los que estamos en permanente contacto. Les digo: Es tan “impertinente” exigirle a un niño indígena que hoy es castellano hablante, que sea educado en una lengua indígena como antes era que al niño indígena se lo educara en castellano. Tenemos que partir del contexto en el cual estamos situados, primera cosa. Si el contexto en el cual nos ubicamos es un contexto que ya no es de bilingüismo, o aún cuando fuera de un bilingüismo pasivo, donde la gente entiende la lengua pero no la habla, se requiere de una propuesta diferente. Esa propuesta puede estar más asentada en la dimensión cultural que en la dimensión idiomática, por eso también es que la sigla que estamos usando es EI y B – Educación Intercultural y Bilingüe. Porque la fuerza debe estar en lo primero, en la dimensión intercultural, que tiene que ver con las lógicas, con mentalidades, con lecturas del mundo, con manifestaciones culturales concretas, y no sólo con el folclore, la música y la comida, porque mucha gente se queda sólo ahí, en las manifestaciones externas de la cultura, y más bien hay que penetrar la forma de leer la realidad que tienen estas sociedades. Y yo te aseguro que cuando haces ese ejercicio encuentras, inevitablemente, diferencias idiomáticas. Aún cuando fuere sólo al interior del castellano, pero será un castellano distinto al estándar, porque lo indígena estará como sustrato y lo estará influyendo permanentemente. Porque la lengua al reflejar una tradición cultural que le es ajena, tiene que cambiar inevitablemente. Entonces, vas a caer en lo lingüístico pero desde una dimensión dialectal, penetras lo lingüístico para ver variaciones entre el castellano local o regional y el castellano estándar nacional, diferenciando el castellano escrito del castellano hablado, vas a encontrar una diversidad de palabras que vienen de la lengua ancestral perdida pero que han sido refonologizadas para ser expresadas ahora en castellano.

La fuerza de la propuesta tiene que ir por lo cultural, lo valórico, lo semántico e inevitablemente vas a caer luego en lo idiomático pero no desde la perspectiva de lenguas diferentes, sino de variaciones de una misma lengua. Me atrevo a pensar que con el tiempo, esos mismos usuarios de ese curso, pueden tener interés en aprender una lengua indígena.

Entonces, la fuerza de la propuesta tiene que ir por lo cultural, lo valórico, lo semántico e inevitablemente vas a caer luego en lo idiomático pero no desde la perspectiva de lenguas diferentes, sino de variaciones de una misma lengua. Me atrevo a pensar que con el tiempo, esos mismos usuarios de ese curso, pueden tener interés en aprender una lengua indígena. Y tal vez, la propuesta curricular debiera incluir el aprendizaje de una lengua indígena, no con fines de su utilización en el aula, sino de cambiar la forma de pensar y de apertura, porque la lengua refleja también maneras distintas de concebir la realidad.

Oscar Flores, alumno IFD Nº 2 - Tilcara:

Cuando se habló del tema de formador de formadores, se habló de antropólogos, lingüistas, pedagogos, algo de la participación docente que por lo general era impuesta y quería preguntar concretamente, ¿dónde queda la comunidad, que no es profesional, en la elaboración de esta nueva propuesta de EI?

No es posible construir una propuesta de currículo intercultural sólo entre especialistas y sin diálogo permanente con la comunidad.

Dr. Luis E. López: La participación comunitaria debe darse desde el diseño, a mi entender, hasta la evaluación. No es posible construir una propuesta de currículo intercultural sólo entre especialistas y sin diálogo permanente con la comunidad. Sólo de pasada le menciono que, cuando se construyó la propuesta de currículo para la nueva educación boliviana, primero hubo estudios en ocho escenarios socioculturales diferentes donde, en interacción con la comunidad, se recogían sus demandas, expectativas, percepciones, etc. Hasta donde sé aquí se hizo algo parecido pero vía cuestionarios en los periódicos, para identificar lo que la gente quería, cuando se construyó el nuevo currículo. En Bolivia, éstos se llamaron “estudios de necesidades básicas de aprendizaje”. Al lado de ellos, se realizaron otros estudios sobre experiencias educativas innovadoras para extraer elementos de innovación pedagógica que iluminaran la nueva propuesta educativa. Sólo con esos ejemplos quiero reflejar la preocupación por la consulta y la investigación que debe existir desde el diseño de una nueva propuesta curricular. En el caso boliviano hay, además, un acompañamiento, una vigilancia si se quiere, un control social por

La participación comunitaria es fundamental, si uno quiere hablar de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe y esta participación debe darse desde la construcción de la propuesta hasta la evaluación de la misma.

parte de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios que van permanentemente diciendo hacia arriba: "Ojo con esto" y hacia abajo: "No están haciendo aquello". La participación comunitaria es fundamental, si uno quiere hablar de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe y esta participación debe darse desde la construcción de la propuesta hasta la evaluación de la misma.

René Calpanchay, comunidad de Susques: *Mi nombre es René Calpanchay, yo pertenezco al pueblo atacama. Fundamentalmente quería coincidir con eso que el tema intercultural pasa por lo afectivo. Y también coincidía que los actores principales en este proceso para llegar a una interculturalidad, es decir, para bajar del discurso al hecho, es importante la participación de los lingüistas, de los antropólogos, de los pedagogos, pero creo que es más importante la participación de las autoridades que responden a la organización propia de cada comunidad. Y en este sentido quería reflexionar sobre esto: para que la interculturalidad pase por lo afectivo hay que conocerse, y para conocerse tenemos que empezar a ejercer lo que se llama derecho de participación, derecho de consulta. Y fundamentalmente para conocerse hay que empezar, en este mundo moderno, a escribir la historia de cada una de las comunidades. Es el proceso en el que estamos empeñados en el pueblo atacama, de recuperar la historia oral de nuestras comunidades, porque si no nos resulta difícil darnos a conocer hacia afuera como así también conocer otras culturas. Y mi pregunta viene aquí: ¿Uds. tienen alguna experiencia hecha como equipo de trabajo, o dentro de su trayectoria profesional, más o menos, alguna orientación que nos puedan decir de qué manera podemos ir recuperando la historia, el pensamiento, la forma de nuestras comunidades para que lo vayamos poniendo en los libros para que estén a disposición de los docentes, especialmente de los Institutos de Formación, para que llevemos esta interculturalidad a la práctica?*

Dr. Luis E. López: Obviamente hay metodologías para hacer eso, pero creo que más que hablar sobre ello ahora, como uno de los grupos de trabajo va a tocar el tema de la historia, por la fuerza y la importancia que ella tiene en todo lo que es la

construcción de una propuesta intercultural, le propongo que conversemos sobre ese punto en el grupo de trabajo particular, ¿de acuerdo?

Sergio Zerpa, Vocero de la comunidad de Abra Pampa: *Yo represento a la comunidad de Abra Pampa. Yo le quería preguntar a los profesores que hablaban que se iba a hacer una postulación sobre Educación Intercultural. Hablaron de los arqueólogos, de los lingüistas, pero creo que se están olvidando de la comunidad. Para que haya esta interculturalidad bilingüe debemos ir a las comunidades y trabajar con la comunidad esa propuesta. Porque siempre se está haciendo el currículum, se están haciendo las bases curriculares siempre desde arriba, siempre desde los técnicos, pero nunca están bajando a las comunidades. Yo creo que si Uds. bajan y nos tienen en cuenta, porque yo hoy es la primera vez que escucho que iba a haber este tipo de propuesta y si nosotros que trabajamos en el campo, somos los últimos en enterarnos y ya nos llegan todas las bases de arriba... Entonces yo les pido por favor, que vayan a la comunidad, que consulten a la comunidad y que consulten a la gente que está activamente trabajando en la comunidad. No se olviden porque nosotros vamos a ser los receptores de ese proyecto si es que Uds. llegan a lograrlo.*

