

**Talleres Pedagógicos  
Julio 26, 2001**

**PRIMERA FERIA HEMISFERICA DE EDUCACION  
INDIGENA**

**GUATEMALA 2001**

**PARTE VI: 26 DE JULIO, 2001 --- TALLERES PEDAGÓGICOS**

---

**“Integración del Idioma y Cultura Indígena a través de la Tecnología”**

**Andy Lieberman**

*LearnLink/Academy for Educational Development/Agency para el Desarrollo  
International (USAID)*

Observaciones

El Proyecto Enlace Quiché, es un proyecto conjunto entre LearnLink, la Academia para el Desarrollo Educativo (AED) y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Empezó en marzo del 2000 en Guatemala y hasta la fecha hemos tenido oportunidad de observar lo siguiente:

- Los cursos del idioma indígena y de la cultura indígena son muy aislados de los demás cursos y frecuentemente ni los institutos ni los alumnos les dan importancia.
- Donde existen centros de computación, éstas se usan únicamente para enseñar el manejo de la computadora con programas de uso de oficinas y esencialmente tienden a formar secretarios en lugar de maestros. No se usa la computadora como una herramienta en el aprendizaje.

Estrategias

Basándonos en estas observaciones, los conductores del proyecto hemos diseñado una técnica principal, que en la mayoría se apoya en el uso de las computadoras, que es el uso de bloques pedagógicos para la realización de proyectos de investigación y creación de material didáctico.

Cada proyecto involucra aproximadamente cuatro catedráticos quienes dan cursos al mismo grupo de alumnos. Por ejemplo, un proyecto que se está realizando actualmente en tres institutos normales es la creación de cuentos infantiles bilingües basados en la tradición oral del lugar.

## **Metodología**

Este proyecto se está realizando en la actualidad con el grado de 5to año de magisterio de la manera siguiente:

1. En el curso de computación aprenden el manejo de Word y el uso de la cámara digital y grabadora.
2. En el curso de técnicas de investigación, aprenden técnicas de como entrar en las comunidades y como entrevistar a los mayores de edad.
3. En el curso de idioma maya aprenden vocabulario que les puede servir en su investigación.
4. Ya preparados, los alumnos forman grupos y hacen una investigación de campo, recopilando tradición oral.
5. Los alumnos transcriben el texto de la grabadora hacia la computadora con la ayuda del catedrático de idioma maya.
6. Los alumnos digitalizan las fotos y aprenden a usar el programa para diseño gráfico, Publisher.
7. En el curso de didáctica de literatura, los alumnos aprenden a crear cuentos y actividades de aprestamiento basados en la tradición oral.
8. Usan el centro de computación para crear e imprimir sus cuentos.

El proyecto integra diferentes cursos e idiomas indígenas con las culturas indígenas apoyándose muchas veces en la tecnología. Este tipo de proyecto puede ser adaptable a cualquier nivel o carrera profesional.

**Talleres Pedagógicos**

Julio 26, 2001

**PRIMERA FERIA HEMISFERICA DE EDUCACION  
INDIGENA  
GUATEMALA 2001**

**“Protagonismo Infantil: Diálogo, Paz y Democracia en Contextos  
Multilingüe y Multigrado”**

**Anabella Giracca**

*EDUMAYA, Universidad Rafael Landívar, Guatemala*

**Antecedentes**

El Proyecto EDUMAYA es un proyecto diseñado para la población Maya dentro de la implementación de los Acuerdos de Paz. Se inició en enero de 1998 y tiene cuatro años de duración. La primera fase del proyecto termina a finales de 2001. El proyecto es financiado por la Agencia de Desarrollo de los Estados Unidos (USAID) y tiene varios componentes que son:

1. Becas para poblaciones indígenas a nivel universitario. EDUMAYA tiene actualmente 1,200 estudiantes en todas las carreras que la Universidad Rafael Landívar ofrece en todos los niveles como técnico, profesorado, licenciatura y maestría.
2. Profesionalización de los promotores de educación intercultural bilingüe para darle sostenibilidad al proyecto. Los promotores tienen a su cargo la educación de las niñas y niños de las comunidades, pero no tienen el título de maestros. A través de apoyos y convenios con ONGs, EDUMAYA se encuentra en la etapa de profesionalizar a un grupo de 400 a 450 promotores especializados en educación intercultural bilingüe.
3. Apoyo a modelos innovadores de educación comunitaria bilingüe e intercultural con asistencia técnica y financiera.
4. El programa “Diplomados en Educación Bilingüe Intercultural” en el área de El Quiché. Este programa cuenta con 1.200 maestros en servicio. La Universidad Rafael Landívar está apoyando esta fase del proyecto ofreciendo un curso de siete meses en educación bilingüe intercultural, al término del cual los maestros recibirán su título universitario.

5. Apoyo a escuelas en los siguientes lugares: Barillas Huehuetenango, San Mateo Ixtatán, Chajul, Cotzal y Nebaj. Se trabaja en la elaboración de material en 19 idiomas mayas, que fortalecen el tema de identidad en aulas multilingües (q'eqchi's, K'iche's, Kaqchikeles y Mames. El currículo cubre temas que han sido la realidad viviente entre los estudiantes y que incluye: refugiados, retornados y desplazados.
6. La Participación Comunitaria, Capacitación en Productividad, Tecnología Educativa y el Protagonismo Infantil, entran en un modelo complementario. Este modelo tiene varios aspectos, no solamente el tema de protagonismo infantil.

### **Experiencias Bases de EDUMAYA**

- La experiencia de Naleb'. Este modelo tiene 23 años de existencia. Es un proyecto diseñado para la comunidad en la que prima el respeto a todos, a adultos, niños y jóvenes. Central en el currículo de la comunidad de Naleb' – que cuenta con el reconocimiento de las universidades del país -- es el respeto a la ley. Es interesante anotar que en esta comunidad están representados los tres poderes del Estado. En el Colegio Naleb', se estableció la división de Poderes, la Prensa y el Tribunal Supremo Electoral, lo que generó en 1985, una Declaración de Principios, con Deberes y Derechos, que hasta la fecha norma el proceso educativo.
- Currículos que integren la resolución de conflictos.

### **Protagonismo Infantil**

El resto del taller fue presentado por los niños y las niñas del colegio Naleb'. Estos estudiantes son los que han tenido mayor experiencia en el país en el tema de diálogo y protagonismo infantil. En su presentación los niños ofrecieron un modelo de gobierno escolar y de diálogo. Los niños invitaron al público asistente que les planteen algunos problemas o situaciones. Explicaron su sistema de gobierno escolar que está sustentada en los tres poderes del Estado y presentaron sus puntos de vista, explicando cómo ellos resuelven sus conflictos escolares y sus problemas. Explicaron que esto ha sido posible por su educación que les ha enseñado a dialogar, a asumir liderazgo y a resolver conflictos en forma no-violenta.

Los niños anotaron del dialogo genera respeto y tolerancia y que estos dos valores son fundamentales para la democracia. “El diálogo”, dijeron los niños, “fortalece la autoestima y el liderazgo de las personas. Hay mayor conciencia en la importancia de ser ciudadano, mayor obligación en organizarse y participar”.

Un público atónito escuchó como estos niños habían logrado concientizarse en la importancia de la formación ciudadana y de crear un escenario democrático en la escuela.

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

Los niños explicaron que en 1985, los representantes de padres, alumnos, maestros y directores en el Congreso de Ciudad Naleb', redactaron la siguiente Declaración que fundamenta la Constitución de Ciudad Naleb':

**Principio Pedagógico de la Cultura Q'eqchi Naleb'**

Creemos:

En Dios, la Patria y en nuestra Ciudad,

En el diálogo,

En la igualdad de las personas,

En el afecto,

En la confianza,

En que la libertad no es libertinaje,

En la colaboración,

En la unión

En la amistad.

En que somos personas responsables de nuestros actos y que todo esto nos capacita para ser felices.

**Talleres Pedagógicos**

Julio 26, 2001

**“Las Inteligencias Múltiples con GANAS en Ciencias”**

Jesús Martínez, José Vázquez y Miguel Ángel Rosales  
*Universidad de Texas en El Paso.*

La palabra “ganar” es muy común en el idioma español. Todos sabemos lo que significa. Todos sabemos que casi todo es posible si hay ganas. Los estudiantes lo pueden lograr todo, si le ponen ganas al estudio.

Este concepto se popularizó con la película Stand and Deliver basada en la vida del profesor de matemáticas Jaime Escalante, un boliviano que transformó la vida de sus alumnos en una escuela secundaria en Los Angeles, California. De estudiantes apáticos y sin ningún deseo de aprender, la metodología de “ponerle ganas al aprendizaje” cambió sus vidas.

Utilizada por los ponentes, tres profesores del estado de Texas, la metodología de GANAS se ha convertido en un acrónimo de la frase Gaining Access to Natural Abilities in Science (logrando acceso a las habilidades naturales en ciencia). A nivel elemental, GANAS propone que se trabaje basándose en la premisa que todos los estudiantes tienen ganas – ganas de conversar, de divertirse, de comer, etc. Esas ganas, o motivación, se pueden trasladar al aula colegial.

La premisa de esta metodología es sencilla: se aprende más fácilmente cuando se está motivado. Nadie aprende cuando se siente cohibido, aburrido o si siente que el maestro no tiene interés. GANAS exige que el educador sienta pasión por la enseñanza. GANAS dice que el educador tiene el deber de despertar el ánimo y la motivación de los educandos. Aprender haciendo y con ganas o con voluntad; con motivación y entrega, ésa es la parte central del método GANAS.

1. GANAS significa hacer las cosas con optimismo, con motivación, interés y alegría.
2. GANAS predica que la mejor forma de aprender es participando directamente en la materia que se enseña, es una metodología dinámica donde el alumno se vuelve protagonista.
3. Esta modalidad no requiere de presupuesto extra. Utiliza los recursos de la misma comunidad, los que el maestro tenga a su alcance.

**Ejemplo de la Metodología GANAS en Ciencia**

## Jugando con Modelos de Moléculas

Materiales: caramelos, mondadientes y servilletas

**Profesor a la clase:** Muchos niños han jugado con modelos de carritos. No te podrás pasear en ellos, porque son una réplica pequeña que se construye para jugar sobre la mesa, cosa que no se puede hacer con un coche grande. Pero, mientras puedes ver un auto en miniatura, no puedes ver moléculas. Son tan pequeñísimas que no las puedes ver, pero lo que puedes hacer, es lo que hacen los científicos: construimos modelos para poder estudiarlas sobre la mesa también.

Los modelos moleculares son los equivalentes de un juguete, pero los usan los químicos para estudiar las estructuras y propiedades moleculares.

### **Metodología**

- Se pasa a construir modelos. Se deja que los alumnos decidan por sí solos el color de átomos (caramelos) que usarán para conectar con mondadientes, los que sirven para ilustrar los enlaces químicos.
- Se puede introducir el tema haciendo una red de conceptos con las respuestas que los alumnos provean a la pregunta: ¿Qué paso con los dinosaurios? Luego se relata como cuento lo que otros científicos presuponen del destino de los dinosaurios y luego se habla de la formación del petróleo.
- Se termina construyendo un modelo de la molécula más simple que existe entre los hidrocarburos – o compuestos de carbono e hidrógeno, que es el metano, CH<sub>4</sub>. Se evita dar mucha información. Lo que se enfatiza es que los alumnos poseen una inteligencia espacial y especial. Esa inteligencia, se les dice, trabaja como una máquina fotográfica. Una vez que un grupo de alumnos haya terminado un modelo, se lo circula por la clase para estimular a que otros niños empiecen a construir sus modelos moleculares.
- Luego se dividen los grupos de estudiantes. Unos construyen sus moléculas usando los caramelos como átomos y mondadientes (preferible en mitades, para indicar los enlaces). Las servilletas son las barreras químicas o ambientales para proteger la madre tierra. Se sugiere que se aproveche esta etapa para mencionar que los científicos son gente conciente y responsable que no pone a riesgo la naturaleza.
- Cuando todos hayan completado sus modelos de metano, participan en una prueba dirigida por la maestra. Ella pregunta que color escogieron para representar el Carbono, que color para el hidrógeno.
- Se pide que los alumnos levanten sus moléculas de metano tomándolas por el carbono al centro. “Pon el enlace entre el carbono y un hidrógeno entre tus dedos y, al gritar hidrógeno, ponlo entre tus dientes y hazlo desaparecer! ¿Que nos queda? No puede ser metano porque le falta un hidrógeno. A esto se le llama un grupo metil. Tomen el grupo metil por el carbono al centro y tomando el enlace entre el carbono y otro hidrogeno, digan la palabra mágica para producir el grupo metileno.

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

El método GANAS se lo puede aplicar también a las matemáticas, física y ciencias en general. La idea es de involucrar al alumno, darle aliento, hacerle pasar un momento divertido mientras aprende.

**Talleres Pedagógicos**

Julio 26, 2001

**“Una Experiencia de Educación Bilingüe de la Amazonía Peruana”**

**Rafael Chancharí Pizuri**

*Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana, Perú*

Existen alrededor de 175,000 habitantes en el área de la Amazonía Peruana. Una de las tareas más importantes en la región es la formación de maestros y maestras, en un programa que enfoca la cultura, la lengua y la importancia de la educación como vehículo que lleva al progreso.

El programa de formación de maestros bilingües trata de combinar la lengua y cultura maternas, el conocimiento local, con enseñanzas “importadas” de afuera.

Dentro de la formación de maestras y maestros también se desarrollan capacidades críticas y analíticas, se discuten las diferentes corrientes pedagógicas desarrolladas a lo largo de la historia, para luego examinar las necesidades de los pueblos indígenas (caso Shawi). Este componente es lo que llamamos la educación bilingüe-intercultural (EBI), donde se valora la lengua y la cultura. La educación bilingüe-intercultural responde a las demandas, necesidades y realidades de cada pueblo indígena amazónico.

Los contenidos programáticos que se desarrollan con los maestros y que luego se los aplica entre los alumnos son dos:

- El primero se basa en el ámbito que siempre ha rodeado a los educandos: la naturaleza y la comunidad. Cubre la historia cultural de la región.
- El segundo trata de adaptarse al currículo tradicional que viene de fuera y que incluye la historia nacional y mundial.

La propuesta de la educación bilingüe-intercultural que ha llegado a los ámbitos amazónicos, ha permitido la contextualización de la historia nacional y local. Ha valorizado la cultura local y fortalecido la enseñanza. De especial importancia han sido los elementos didácticos de formación de maestros para que enseñen la lengua materna y el idioma español como segunda lengua.

La planificación curricular se basa en el calendario de cada pueblo, en este informe se tomará el ejemplo del pueblo Shawi. Los Shawis dividen su calendario en dos grandes estaciones, la de sol y la de lluvia y cada estación se divide en épocas, en cada época se desarrollan actividades diferentes entre ellos: la caza, la pesca, la siembra,

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

cosecha de frutas, construcción de casas y otros. La planificación curricular se basa en estos eventos, porque determinan las actividades de los hombres y las mujeres y si se quiere partir de la realidad este aspecto, es importante considerarlos. En época de lluvia, por ejemplo, los habitantes Shawis se dedican a tejer y hacer cerámica, porque no pueden cazar, el material que utilizan en ésta época se prepara en verano.

La educación bilingüe-intercultural, tiene que basarse en estos conceptos, debe tomar como piedra fundamental la cultura de un determinado pueblo. De no hacerlo, es difícil que tenga éxito. Los pueblos amazónicos son pueblos llenos de tradición, son leales a sus costumbres y cualquier concepto educativo nuevo debe tomar en cuenta esta verdad.

La planificación curricular es diseñada entre maestros y la comunidad y conlleva dos partes:

- a. Elección de una actividad, como ser la siembra del maíz, familiar al alumno.
- b. Recuperación de saberes, que incluye la historia local y a actores como los sabios de la comunidad.

Esta planificación se hace con la participación de los alumnos en un proceso de negociación para no imponer los contenidos, sino que éstos respondan a las necesidades e intereses de los mismos alumnos.

Se involucra a los niños con el objeto de convertir la actividad educativa en una necesidad y en una atracción. Si los alumnos quieren aprender a sembrar maíz, el maestro acepta. En conjunto, se eligen las actividades a desarrollarse, previa discusión de las mismas, En este proceso se puede recuperar el conocimiento (todo el saber de la niña y niño a través de la experiencia cotidiana). En el ejemplo de la siembra del maíz, se puede desarrollar contenidos integrados, ej: procesos de la vida de una planta, técnicas de mejoramiento de la agricultura, conjuntos en el área de matemática y en idioma español la gramática, a partir de la elaboración de texto sobre el maíz.

En esta etapa se sigue el siguiente formato:

| <b>¿ qué sabemos?</b>   | <b>¿Qué queremos saber?</b>  | <b>¿Qué necesitamos?</b>   | <b>¿Cómo nos organizamos?</b>   |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El maíz no se produce en cualquier época .</li> <li>➤ Solo produce cuando se siembra para San Juan y Santa Rosa de Lima</li> <li>➤ Dónde se siembra el maíz</li> <li>➤ A los cuántos meses se</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A los cuantos días germina</li> <li>➤ Altura de tallos y hojas</li> <li>➤ Distancia de siembra y profundidad</li> <li>➤ Tipo de suelo en que se produce</li> <li>➤ Cuántos granos se siembra</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Granos</li> <li>➤ Embase</li> <li>➤ Gente</li> <li>➤ Comida y bebida</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ organización de parejas para sembrar</li> <li>➤ hora y lugar de reunión</li> </ul> |

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

|         |   |  |  |
|---------|---|--|--|
| cosecha | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respirar el aire</li> <li>➤ Qué proporciona el maíz</li> </ul> |  |  |
|---------|---|--|--|

Los proyectos que se ejecutan generalmente tiene una duración de dos a tres semanas y se aplican por niveles. En el nivel I, se incluye primero y segundo primaria; en el II, tercero y cuarto y el III, quinto y sexto primaria.

La planificación curricular es aplicable para los tres niveles y las diferentes áreas programáticas, la diferencia radica en el grado de complejidad con que se analiza y se discute. El ejemplo de la siembra del maíz lo muestra claramente y que a continuación se describirá:

**Area de ciencia y ambiente personal.** El contenido se desarrolla en idioma materno para los tres niveles.

| <b>Nivel</b> | <b>Capacidades y actitudes</b>   | <b>Secuencia de acciones</b>   |
|--------------|--|--|
| I            | Identificar días adecuados para sembrar el maíz  | Se observa el medio ambiente y se identifican los momentos del día, épocas/estaciones del año en que se siembra el maíz, así como las distintas zonas climáticas de la tierra. |
| II           | Se desarrolla o se fortalece el conocimiento sobre las épocas y estaciones del año, en las que se siembra        |  |
| III          | Identifican las épocas y estaciones del año, en las distintas zonas climáticas, relacionándolo con el hemisferio |  |

**Area de comunicación integral,** los tres niveles se desarrollan en el idioma materno

| <b>Nivel</b> | <b>Capacidades y actitudes</b>  | <b>Secuencia de acciones</b> |
|--------------|---|------------------------------|
| I            | Redacción de un texto libre y creativo, a partir de la experiencia de la siembra del maíz.      | Relatos y discusión          |
| II           | A partir de la redacción de texto, dentro de sus oraciones se identifica el sujeto y predicado. |                              |
| III          | Identifican el núcleo y complementos en las oraciones del texto                                 |                              |

**Area de Matemática con perspectiva lógica**, para los primeros dos niveles se desarrolla en el idioma materno y el tercero en español

| <b>Nivel</b> | <b>Capacidades y actitudes</b>   | <b>Secuencia de acciones</b>   |
|--------------|--|--|
| I            | Identificación de objetos que pertenecen y no pertenecen (ej: agrupación de semilla por color) | Utilizando objetos relacionados con la siembra del maíz, se forman grupo para identificar los objetos que pertenecen y no pertenecen. Se determinan conjuntos por extensión y por comprensión, también se realizan operaciones de intersección de conjuntos. |
| II           | Determina conjuntos por extensión y comunicación   |  |
| III          | Trabajo con conjuntos: intersección  |  |

Todo este proceso responde a un modelo de pertenencia e identificación cultural que permite una apropiación de parte de todos los alumnos, lo cual les hace dueños de su enseñanza. Fuera de que la enseñanza se vuelve atractiva y divertida, algo muy importante cuando se trata de evitar la deserción escolar.

### **Logros y Dificultades del Modelo**

Uno de los logros importantes de esta metodología es que ofrece un aprendizaje de por vida. Fuera de enraizar al niño en su cultura, de fortalecer su identidad cultural, aprende a escribir correctamente en la lengua materna, así como de aprender a hablar el español correctamente como segunda lengua.

Como cualquier programa, existen dificultades en la enseñanza de la EBI: los esquemas tradicionales educativos son difíciles de desaprenderlos; se necesita de mucha voluntad y conciencia, especialmente de parte del educador. Por otro lado, hay

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

comunidades que no apoyan la EBI por las experiencias de discriminación y marginación históricas. Se cree que la EBI pueda ser otro invento que viene de fuera.

El éxito del programa se centra en la capacidad de integrar los contenidos educativos y de tomar a los niños y niñas como sujetos y protagonistas de su propia formación, además parte de un enfoque que a los niños y niñas se les tiene que preparar para la vida.

**Talleres Pedagógicos**

Julio 26, 2001

**“Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia”**

**Inge Sichra**

*Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PROEBI-Andes), Bolivia*

El programa de formación en educación intercultural bilingüe (PROEBI) para los países andinos es un nuevo esfuerzo destinado a apoyar la consolidación y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EBI).

El PROEBI Andes surge de la necesidad de apoyar la sostenibilidad de los procesos de la EBI y de promover la cooperación y el intercambio permanente de experiencias entre países con programas y proyectos similares. Este intercambio entre países es fundamental debido a lo limitado de los recursos humanos asignados a la EBI. La cooperación en programas similares igualmente garantiza su desarrollo eficiente y asegura una mayor y mejor cobertura de los programas educativos ofrecidos a la población indígena de la región andina.

El PROEBI Andes nace en 1996 con apoyo del gobierno alemán. Se espera que al término del proyecto cada país andino tenga funcionando lo siguiente:

- Un programa de la EBI basado en el programa piloto que se realizó en Cochabamba, Bolivia.
- Centros nacionales de documentación en EBI
- Una infraestructura programática de cooperación entre las universidades de la región
- Una infraestructura de cooperación entre las organizaciones indígenas y los ministerios de educación

El PROEBI Andes trabaja en cinco líneas principales de acción:

- Formación de recursos naturales
- Investigación
- Documentación y publicación
- Asistencia Técnica
- Red de educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos

Bajo la línea de formación se ha creado un programa académico dirigido a la preparación de recursos humanos para la EBI a nivel de maestría. El estudio de dos años y medio de duración está destinado a profesionales que hablan una lengua indígena con las calificaciones académicas correspondientes y con experiencias previas o motivación hacia la EBI. El propósito es de especializarlos como agentes de cambio de la realidad

sociocultural, sociolingüística y socioeducativa de los pueblos indígenas andinos. Sobre esta base es posible analizar la situación de la EBI, plantear estrategias tendientes a la construcción de propuestas que escuelas ubicadas en regiones con población indígena y formar docentes indígenas bilingües con una cosmovisión reubicada.

El proyecto no logra sólo formar a docentes, sino a toda persona técnica, académica que pueda contribuir a la transmisión de la EBI. Los educandos tienen la oportunidad de educarse en su propia lengua y de asumir un compromiso para el rescate de su idioma materno.

Para profundizar más sobre la importancia de la lengua indígena, o materna, se realizaron trabajos de grupo en toda la región andina. La discusión versó en base al *¿Qué sentir? ¿Qué saber? y ¿Qué hacer? con la lengua indígena.*

Los resultados fueron los siguientes:

- *¿Qué sentir?* La lengua indígena es el elemento fundamental de la identidad que cada persona lleva desde lo interior de su ser.
- *¿Qué saber?* La importancia que juega la lengua indígena dentro de la educación para la transmisión de conocimientos tomando en cuenta las tradiciones de las comunidades; es un medio por el cual se pueden desarrollar acciones que vayan encaminadas para el bien común.
- *¿Qué hacer?* Es imperante que los pueblos indígenas – y no solamente los antropólogos y lingüistas – conozcan el origen de sus lenguas ancestrales y maternas para lograr así conocer sus orígenes, tomar conciencia de ellos y poder darles su importancia. Es necesario conocer el pasado, manejar el presente para proyectarnos en un futuro llevando como piedra fundamental la lengua indígena.

Cuando se habla del uso de la lengua indígena es necesario ser realista para ver que es lo que se puede y que es lo que no se puede lograr. Una estrategia que no esté en concordancia con la realidad actual impide el éxito de la educación bilingüe-intercultural.

**Talleres Pedagógicos**  
**Julio 26, 2001**

**PRIMERA FERIA HEMISFERICA DE EDUCACION  
INDIGENA  
GUATEMALA 2001**

**“El Uso de Conocimientos Lingüísticos en la Enseñanza de Idiomas  
Indígenas”**

**Robert M. Leavitt**

*Catedrático, Universidad de New Brunswick, Canadá*

¿Por qué molestarse en aprender un idioma nativo hoy en día? ¿Es ésta la única forma de adentrarse en la cultura, la única forma de verse como una persona completa? No cabe duda que el estudiante indígena contestará estas preguntas de manera diferente que el no indígena. Pero al querer aprender un nuevo idioma, tanto el nativo, como el no-nativo desean saber como expresarse y conocer tanto el idioma hablado como el no-hablado, aquel que nos abre ventanas a la cultura de donde viene ese idioma.

Una vez que el estudiante empieza el aprendizaje de un idioma nativo, se dá cuenta de la capacidad que tiene ese idioma de expresar – en una palabra –una amplia gama de significados. También se dá cuenta que el maestro no puede explicarle toda la enorme capacidad contenida en el idioma que enseña. En otras palabras, aprende lo poderosa y fuerte que es la lengua que empieza a conocer.

Aún en las primeras lecciones, los nuevos hablantes empiezan a crear sus propias palabras. Aprenden a tomarle el ritmo del nuevo idioma, de su sentido de humor.

Es más, hay pocos recursos del idioma que revelen tanto como el humor. Los nuevo-hablantes desean aprender chistes y bromas y tambier a hacerlos porque saben que así se conectan mejor con la comunidad. Es un poderoso incentivo.

Para asegurarse que la enseñanza de un idioma nativo como segundo idioma sea exitoso, tiene que llenar las necesidades de los estudiantes. Es decir, debe ayudarles a comunicarse con todo tipo de gente en la comunidad, hacerles entender sus chistes y escuchar los cuentos; aprender cómo comunicar sus necesidades diarias, así como sus sueños y aspiraciones.

En varias comunidades indígenas tanto en Canadá como en otros países, existe el fenómeno de la desaparición del idioma materno, y muchas personas enfrentan el problema de no hablarlo. Esta pérdida puede también llevar a la pérdida de identidad cultural.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

Es entonces imperativo que se planifique un currículo escolar que fomente la educación bilingüe-intercultural que se centralize en el conocimiento de la cultura del educando.

Al aprender un idioma indígena, la persona se convierte en parte de la comunidad y logra obtener una perspectiva diferente.

En la Universidad de New Brunswick la metodología de enseñanza de un idioma nativo se elabora en conjunto entre maestros y miembros de la comunidad. De este diseño curricular en conjunto, este es el resultado:

- Inclusión del humor
- Contar cuentos
- Repetición de palabras
- Conceptos lingüísticos de ver la manera indígena de hablar en una comunidad
- Comentarios
- Discutir los matices de palabras
- Ver los significados diferentes de las palabras
- Combinaciones de palabras

### **SÍNTESIS**

En Canadá, Estados Unidos, Latinoamérica y otros países del mundo se ve el fenómeno de la desaparición paulatina de idiomas indígenas, por varias razones: una de ellas es por el miedo de ser discriminados en su ámbito social; la otra es porque los currículos de educación no tienen contemplado en el programa de estudios un idioma indígena. La capacitación de maestros bilingües es fundamental para evitar esta pérdida lingüística, que se convierte también en pérdida cultural.

**Simposios y Seminarios**  
**Seminario #8**  
Julio 26, 2001

## **“La Experiencia Norteamericana y la Reforma Escolar con un Enfoque en la Educación de la Gente Nativa”**

**David L. Beaulieu**  
*Oficina de Educación Indígena*  
*Ministerio de Educación de Estados Unidos*

### **Descripción de la Presentación**

La educación de la gente indígena en los Estados Unidos se lleva a cabo en una compleja zona intergubernamental que involucra a los gobiernos federal, estatal e indígena. Todos los gobiernos brindan enseñanza a los estudiantes indígenas norteamericanos. La presentación describirá la situación actual y el estado de la educación de la gente indígena norteamericana en los Estados Unidos y se enfocará en los esfuerzos del gobierno federal para reformar los colegios educando a los estudiantes indígenas norteamericanos y satisfacer sus “necesidades particulares educativas, académicas y culturales.”

La presentación explorará más a fondo cómo el debate de la actual reforma escolar se enfoca en un número de suposiciones que pueden ser conceptualmente inadecuadas para mejorar la educación indígena. La presentación explorará las limitaciones de las estrategias de reforma escolar particularmente cómo afecta al mantenimiento y desarrollo de un lenguaje nativo fuerte y cultural mientras asegura competencia con el lenguaje inglés.

### **Introducción**

Una seria reforma escolar en los Estados Unidos ha estado desarrollándose por 10 años. Evolucionó debido a la preocupación por los resultados educacionales por equidad para la masa estudiantil diversa de Estados Unidos. Asimismo, debido a la preocupación de la constante demanda para una ciudadanía civil y educada norteamericana a nivel mundial en el siglo 21.

La reforma escolar norteamericana está basada en un movimiento para desafiar el contenido y normas de cumplimiento y su alineamiento a la evaluación correcta del sistema. Esfuerzos principales de la mejora escolar constituye el cambio radical de la manera de pensar de los padres de familia, educadores, encargados de políticas educativas y otros miembros importantes hacia una creencia que *todos* los niños, no sólo algunos, pueden lograr excelencia académica cuando se brinda el apoyo adecuado y el acceso a una educación de alta calidad.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

Un estudio reciente ha demostrado que la inversión gubernamental en actividades instructivas apropiadas para niños pobres ha tenido un impacto significativo en la mejora del logro.

La base de la reforma relacionada a la educación de los aprendices nativos en los Estados Unidos está conectada a los esfuerzos para satisfacer las necesidades únicas educativas y académicas culturales para que puedan lograr los mismos niveles altos como todos los aprendices.

Esto significa que nuestros esfuerzos relacionados a los estudiantes indígenas norteamericanos y nativos de Alaska son fundados bajo el principio que para que los estudiantes nativos logren los mismos altos logros de los otros estudiantes:

- Los educadores deben evaluar sus necesidades y responder auténticamente,
- Los profesores deben usar enseñanza apropiada y estrategias de aprendizaje conocidas para ser efectivos con los estudiantes nativos,
- El curriculum escolar debe reflejar el patrimonio lingüístico, cultural y social de la comunidad de los estudiantes y la sociedad indígena,
- El colegio debe brindar oportunidades para los estudiantes nativos para explorar las posibilidades de ser humano dentro de los contextos sociales y culturales que nacen de su propia experiencia y patrimonio.

Es clave para esta idea el papel de la motivación en el aprendizaje entre poblaciones diversas, como los estudiantes nativos, que encuentran el colegio, el personal y el curriculum desconectados de quienes ellos son

Los colegios deben entusiasmar y acaparar a los estudiantes, brindando oportunidades para participación y aprendizaje en las comunidades de la vida real, promoviendo el desarrollo de un sentido fuerte y confiado de estar bien enraizado en su propia identidad y capacitar a los jóvenes a volverse ciudadanos productivos y contribuyentes de sus comunidades y a la nación en su totalidad.

Históricamente, los colegios para los estudiantes nativos y un gran número de colegios aislados rurales en Estados Unidos han definido el éxito a su habilidad de capacitar estudiantes a través del proceso educativo para dejar sus comunidades. Para muchos estudiantes nativos, esta misión particular y el propósito de educación ha causado que dejen los estudios y se aparten del proceso educativo.

Los gobiernos indígenas y las comunidades indígenas no sólo visualizaron reformar los colegios para ser culturalmente apropiados y consecuentemente más efectivos, pero han también intentado transformar la misión y propósitos de los colegios

para satisfacer las necesidades sociales, culturales y económicas y los requisitos de desarrollar nuevamente las comunidades nativas.

Una de las fallas que ha preocupado la atención de la educación nativa ha sido la creencia errada que la fuerte identidad cultural y la competencia del idioma nativo son indispensables para lograr éxito en el colegio y en la sociedad en general.

A pesar que los colegios deben preparar a los estudiantes para empleo y éxito dentro de la sociedad general, la habilidad de la gente nativa para tener éxito dentro y fuera de su comunidad está fundamentalmente conectada al desarrollo de un fuerte sentido de quienes son como personas nativas.

Por ejemplo, muchos padres de familia indígenas y nativos de Alaska han creído por mucho tiempo que el idioma nativo es un impedimento para el éxito de sus hijos en el colegio. Tendencias que se enfocan en la inmersión del idioma nativo, principalmente en programas para la niñez, han demostrado que el desarrollo del idioma nativo de uno en una temprana edad tiene un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje en general y sobre aprendizaje subsecuente y logros en los programas de aprendizaje en inglés.

Además de los desafíos para los educadores indígenas y los líderes indígenas, investigación reciente desafía muchas suposiciones antiguas que en el pasado influenciaban los propósitos y carácter de la educación para los niños indígenas norteamericanos y nativos de Alaska. Este marco colonial fue fundado bajo la creencia que los niños nativos debían desechar su particularidad lingüística y cultural para lograr éxito en el colegio y entrar a la sociedad mayor.

La experiencia escolar de Estados Unidos es relativamente nueva para la mayoría de la gente nativa. Por ejemplo, cuando mi padre tenía edad para entrar al colegio en 1922 en la Reserva India *White Earth*, el 75% de todos los niños Chippewa no tenían dónde ir al colegio.

No fue hasta que se otorgó ciudadanía universal a todos los indígenas norteamericanos y el subsecuente desarrollo de Estado operado en los colegios públicos, que todos los niños de edad escolar de Chippewa tuvieron la oportunidad de asistir a colegio.

La transformación de los propósitos y carácter de los estudiantes nativos ocurrirá al responder a las necesidades únicas lingüísticas y culturales de los estudiantes nativos para que ellos puedan destacarse en colegio y al conectar a los jóvenes con sus comunidades y con quienes son como gente nativa.

La reforma educativa para las comunidades nativas incluye la transformación de la enseñanza y aprendizaje para reflejar *auténticamente* las necesidades educativas de los estudiantes nativos y la institucionalización de los colegios bajo el control indígena en las comunidades nativas.

## **EDUCACION INDIGENA NORTEAMERICANA**

- Aproximadamente el 90% de 500,000 niños nativos de edad escolar asisten a colegios públicos controlados y operados por el estado. El 10% restante asisten a colegios administrados por gobiernos indígenas o por el gobierno federal. Existen 38 universidades controladas y operadas por gobiernos indígenas y 3 instituciones post-secundarias operadas por el gobierno federal para los indígenas norteamericanos.
- El gobierno federal tiene una responsabilidad especial histórica para la educación de la gente indígena norteamericana que emana de la relación única del gobierno federal con las tribus basada en su estado político como naciones soberanas.
- El gobierno federal opera un sistema escolar pequeño para los indígenas norteamericanos, brinda financiamiento a los gobiernos indígenas para la operación de sus propios colegios y brinda recursos para satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes indígenas norteamericanos y los nativos de Alaska en los colegios públicos operados por el estado.

### **Reforma Educativa En Los Estados Unidos**

- En 1994, el papel federal en la educación fue transformado por la aceptación de dos piezas importantes de legislación dirigidas a reformar el sistema educativo de Estados Unidos. Las leyes establecieron la clara expectativa que TODOS los niños pueden y deben alcanzar sus altas metas.
- El Objetivo 2000: Decreto de Educar a Estados Unidos formaliza (8) objetivos nacionales de educación y estableció un sistema de becas para estados y comunidades locales para reformar el sistema educativo de la nación.
- El Decreto para Mejorar los Colegios de Estados Unidos apoyó los esfuerzos de reforma local y estatal basados en normas académicas desafiantes y evaluaciones relacionadas a esas normas.
- Los recursos federales se han enfocado en ayudar a los estados a desarrollar e implementar normas desafiantes estatales para todos los niños y para usar esas normas para mejorar el aprendizaje a través de un sistema coherente y alineado de curriculum, evaluaciones y desarrollo profesional.
- Las leyes de 1994 complementaron y aceleraron los esfuerzos de la reforma ya en camino en muchos estados y distritos escolares y actuó como un catalista para el cambio en estados que aún no comenzaron a establecer sus altos estándares académicos.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

- El más nuevo esfuerzo de la reforma renueva el compromiso federal a altos estándares para todos los niños y promueve la próxima etapa de reforma basada en estándares de asistencia a los estados, distritos y colegios. Los maestros usan los desafiantes estándares del estado para guiar la instrucción de su clase y el avalúo estudiantil.
- Un importante componente de este esfuerzo actual de la reforma es:
  - (1) mejorar la credibilidad al hacer a los distritos escolares responsables por las ganancias continuas y substanciales en el comportamiento general de los estudiantes y en el comportamiento de los estudiantes que rinden menos; y
  - (2) apoyar el esfuerzo nacional para mejorar y fortalecer la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar.
- Los resultados tempranos de la legislación de 1994 sugieren que la reforma basada en estándares es una herramienta poderosa para elevar el logro estudiantil y para cerrar la brecha de logros entre los estudiantes con desventajas económicas en colegios de alta pobreza y los estudiantes que no son pobres.

### **¿Como Estan Los Niños Indigenas Norteamericanos?**

- Los estudiantes indígenas han progresado en las décadas recientes pero continúan siendo desproporcionadamente afectados por la pobreza, la baja retención educativa y el acceso a menos oportunidades educativas que otros estudiantes.
- Los estudiantes indígenas comienzan colegio por lo general sin preparación para aprender, especialmente niños que son bilingües o retrasados en su desarrollo.
- El promedio del logro de estudiantes indígenas es por lo general más bajo. Los estudiantes indígenas norteamericanos tienen promedios más bajos en la prueba NAEP que el resto de los estudiantes por lo general.
- El promedio de abandono para los estudiantes indígenas es alto. Actualmente, el promedio cuando los estudiantes indígenas completan el colegio, edad 20-24, es el 70 por ciento que es más bajo que el promedio nacional.
- Colegios con alta participación de estudiantes indígenas son por lo general aislados geográficamente en pequeñas comunidades en áreas rurales. La transportación de estudiantes al colegio es por lo general difícil y consume mucho tiempo, con muchos estudiantes viajando grandes distancias sobre caminos no pavimentados.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

- Existe un alto promedio de desempleo y pobreza en las comunidades indígenas y en las reservas indígenas. En 1990, el 36.2 por ciento de los niños indígenas norteamericanos en la edad de 5 a 17 años vivían bajo el nivel federal de pobreza (\$16,400 para una familia de a 4), comparado con el 17 por ciento de todos los otros niños. Números significantes de niños indígenas viven en familias con ingresos menores al 50% del nivel de la pobreza federal.
- Pocos estudiantes indígenas entran y terminan la universidad. En 1990, el 9.3 por ciento de las personas indígenas norteamericanas de 25 años de edad o más han obtenido un diploma de licenciatura u otro más alto, comparado con el 20.3 por ciento de todas las personas.

### **El Estado De Los Idiomas Indigenas**

- Los Indígenas Norteamericanos, los Nativos de Alaska, los Nativos de Hawaii y los Nativos de las Islas Pacíficas encaran el creciente desafío de prevenir la pérdida de sus idiomas nativos. Se estima que de los 175 idiomas indígenas que aún se hablan en los Estados Unidos, el noventa por ciento están en riesgo de extinción. Por ejemplo, de los 20 idiomas nativos aún hablados en Alaska, sólo Yupik Central y St. Lawrence Island Yupik están siendo transmitidos a la próxima generación.
- Muchos de estos idiomas que no son vistos por los lingüistas en peligro inmediato para extinción son proyectados para alcanzar su estado en el futuro. Aún entre la tribu Navajo, la comunidad nativa norteamericana más grande, el número de los miembros indígenas que hablan Navajo está disminuyendo anualmente. De acuerdo al Censo de Datos de Estados Unidos, el número de Navajos que viven en las reservas – edad cinco o mayor – que hablan solamente inglés ha duplicado entre 1980 (7.2 por ciento) y 1990 (15.0 por ciento).
- Desafortunadamente, en el pasado el gobierno federal promovió las políticas que han trabajado para disminuir la sobrevivencia de los idiomas nativos norteamericanos. Empezando en los 1880s, muchos nativos norteamericanos fueron educados en internados donde se les prohibía hablar su idioma nativo.
- El Congreso pasó el Decreto de Idiomas Nativos Norteamericanos en 1990 que declara “la política oficial del gobierno de Estados Unidos para preservar, proteger y promover los derechos y libertades de los Nativos Norteamericanos para usar, practicar y desarrollar idiomas nativos.”
- La Administración de los Nativos Norteamericanos (ANA) – parte del Ministerio de Salud y Servicios Humanos – ha financiado becas desde 1994 para los gobiernos indígenas y los grupos nativos del Hawaii. ANA financia proyectos en inmersión del lenguaje, desarrollo de curriculum, desarrollo de los diccionarios del idioma y CD-ROMS así como instrucción básica del idioma en conjunto con algunos programas de *Head Start*. Desde 1994, ANA

### *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

ha financiado 166 becas – lo cual es aproximadamente el 25 por ciento de becas recibidas – un total de 12.1 millones de dólares.

- Este esfuerzo, aunque es significativo expresando la política del gobierno de Estados Unidos y brindando financiamiento para algunos programas particularmente para proyectos que tiene valor en demostrar enfoques efectivos, no puede satisfacer los desafíos que encaran las sociedades indígenas en referencia sólo a sus idiomas indígenas.
- A pesar que la política oficial negativa hacia el idioma nativo en los Estados Unidos ha cambiado los idiomas nativos y ha sido significativamente desafiado por los esfuerzos de una asistencia compulsoria al colegio de los niños indígenas norteamericanos, especialmente en colegios públicos estatales desde 1930. También ha sido afectado por el impacto general e influencia de la cultura comercial de Estados Unidos y la migración urbana en las sociedades indígenas particularmente desde el final de la Segunda Guerra Mundial.

### **El Impacto De La Reforma De La Educacion En Indigenas Norteamericanos**

- Los Indígenas Norteamericanos y la gente nativa de Alaska son un por ciento de toda la población de Estados Unidos. Las tribus indígenas tienen un estado político y legal únicos. Las tribus son naciones soberanas; como tales, son reconocidas como si tuvieran una relación de gobierno a gobierno con los Estados Unidos.
- El primer acuerdo formal entre una tribu indígena norteamericana y el gobierno de Estados Unidos para brindar asistencia educacional fue fundado en un tratado de 1794.
- La educación de indígenas típicamente quiso decir el establecimiento de internados fuera de la reserva y educar al indígena en una forma de vida no indígena. El propósito de la educación federal para los indígenas norteamericanos fue asimilar a la gente indígena norteamericana dentro de la sociedad corriente de Estados Unidos y facilitar su salida de sus comunidades tradicionales y sus tierras.
- A pesar que otra legislación brindó ayuda para la educación de estudiantes indígenas, no fue sino hasta 1934 que los estados y los colegios públicos fueron otorgados financiamiento para apoyar con la educación general y bienestar de los niños indígenas. Sin embargo, no fue hasta 1950 que un financiamiento especial fue otorgado a los estados específicamente para asistir en la educación de los niños indígenas norteamericanos y nativos de Alaska.
- En 1969, el Subcomité del Senado sobre Educación Indígena emitió su informe final sobre la situación educacional y el estado de la gente indígena norteamericana en los Estados Unidos.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

- El informe titulado “Educación Indígena: Una Tragedia Nacional, Un Desafío Nacional”, documentó la gran falla de la educación pública norteamericana para educar a los estudiantes nativos.
- El informe identificó como la causa fundamental de esta falla la política del gobierno federal de asimilación coersiva de los Indígenas Norteamericanos y la gente nativa de Alaska.
- La política fallada no reconoció la viabilidad a largo plazo de las sociedades nativas y las comunidades y promovió la eliminación del idioma nativo y la cultura como una estrategia para educar a los indígenas norteamericanos y a los niños nativos de Alaska.
- Responder al informe del Subcomité del Senado sobre la educación indígena norteamericana, el gobierno de Estados Unidos finalmente reconoció la necesidad de la legislación de educación comprensiva indígena para satisfacer las necesidades únicas educativas de los indígenas, tanto en colegios públicos operados federalmente y localmente.
- A mediados de 1970, el congreso de Estados Unidos estableció la legislación que brinda recursos a los gobiernos indígenas para operar colegios de nivel básico e intermedio y universidades.
- A mediados de 1980, los gobiernos de Estado con grandes poblaciones indígenas norteamericanas empezaron a redefinir la política de educación del Estado para los indígenas, a desarrollar programas únicos y recursos para satisfacer las necesidades de los estudiantes indígenas norteamericanos y a brindar acceso a las oportunidades educacionales del Estado.
- En 1991, La Fuerza Laboral en Riesgo de la Nación Indígena evaluó el progreso hecho en la educación indígena norteamericana desde la aprobación del Decreto de Educación Indígena de 1972.
  - Un descubrimiento clave del informe de la Fuerza Laboral fue que a pesar de la excelencia y creatividad de muchos programas diseñados a satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes nativos en colegios públicos, estos programas tuvieron muy poca influencia en la efectividad del curriculum e instrucción en colegios responsables por educar a niños indígenas norteamericanos.
  - Los niños indígenas norteamericanos continuaron con el promedio de abandono y bajo rendimiento escolar.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

- A pesar de este fracaso, el nivel general de educación de la gente indígena norteamericana ha mejorado. En otras palabras, el nivel educativo de los indígenas estaba mejorando a pesar del bajo rendimiento de colegios, principalmente a través de su participación como adultos en programas educativos de adultos, incluyendo programas educativos post-secundarios.

Recientemente, el enfoque de la reforma educativa para los niños indígenas norteamericanos ha sido para promover la adopción de los enfoques programáticos exitosos y las estrategias desarrolladas a través de la práctica en colegios que sirven a los niños indígenas norteamericanos.

En 1994, el Decreto de la Educación Indígena de 1992 fue re-autorizada para requerir a los colegios a desarrollar programas comprensivos, usando todos los recursos de los colegios para satisfacer las necesidades de los estudiantes nativos. Estas provisiones son particularmente importantes para los colegios en los que los estudiantes nativos son la minoría de la población estudiantil.

Fondos federales para los colegios ahora apoyan al enfoque comprensivo para la reforma educacional y ayudan a asegurar que los niños nativos se beneficien de la reforma de educación nacional y reciban toda oportunidad para alcanzar metas altas.

Fondos especiales federales son también disponibles para los colegios con población estudiantil nativa para asistir a los colegios a mejorar su educación. Con estos fondos, los colegios deben desarrollar un plan comprensivo para satisfacer las necesidades de los niños nativos. Estos planes deben --

- Ser consistente con su Estado y los planes locales de mejora basados en normas;
- Ser desarrollados con un comité local compuesto principalmente por padres de familia de niños nativos;
- Incluye las metas de rendimiento estudiantil;
- Incluye las descripciones de las actividades de desarrollo profesional que será llevado a cabo;
- Explica cómo el progreso estudiantil debe ser medido; y
- Explica cómo los resultados de los avalúos de estudiantes serán brindados a los padres y a otros miembros de la comunidad nativa.

### **La Orden Ejecutiva**

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

En una reunión histórica de 1994, el Presidente Clinton se encontró con los líderes indígenas. Los educadores indígenas solicitaron consideración especial de parte del Presidente para la educación indígena.

En respuesta, las organizaciones indígenas norteamericanas y los gobiernos indígenas brindaron al Presidente una declaración de la política educativa federal sobre indígenas norteamericanos.

Como resultado, una Orden Ejecutiva sobre la Educación Indígena Norteamericana y Nativa de Alaska fue desarrollada y firmada en 1998 por el Presidente Clinton. La Orden Ejecutiva reafirma la responsabilidad especial e histórica del gobierno federal para la educación de los estudiantes indígenas norteamericanos y los nativos de Alaska.

La Orden Ejecutiva requiere que las agencias federales desarrollen una política educativa comprensiva a largo plazo sobre indígenas norteamericanos que mencione:

- La fragmentación de los servicios del gobierno disponibles a los estudiantes indígenas y nativos de Alaska;
  - La complejidad de las relaciones intergubernamentales que afectan a la educación de los estudiantes Nativos;
  - La mejora de la actuación académica por los estudiantes nativos; y
  - La reducción del promedio de abandono de los estudiantes nativos.
- Como resultado del trabajo hecho en referencia a la Orden Ejecutiva se ha vuelto claro que se necesita un enfoque más comprensivo a la reforma de la educación,
    - Si los colegios son exitosos con los estudiantes indígenas y
    - Si las sociedades indígenas logran sus amplios objetivos para la continuación de su lingüística única y su patrimonio cultural mientras satisfacen las necesidades sociales y de desarrollo económico.

El debate actual de la reforma escolar se enfoca en un número de suposiciones que pueden ser conceptualmente inadecuados para tratar con la labor de mejora la educación indígena. Esas suposiciones sobre las prácticas estudiantiles y de personal profesional dañan la mejora de la educación para el estudiante nativo.

Con una fuerte creencia que todos los estudiantes pueden aprender, la suposición más básica e importante de la reforma escolar es la visión que los colegios como organizaciones pueden, efectivamente, ser transformados y mejorados y que esta mejora resultaría en niveles aumentados de logro estudiantil para todos los estudiantes. Esta suposición está basada en cierto nivel de estabilidad y continuidad en referencia a la inscripción estudiantil y al personal profesional durante el año escolar y en futuros años

escolares. También requeriría la existencia y disponibilidad de un cuerpo de información apropiada y conocimiento para guiar el desarrollo profesional como actividades de desarrollo de actividades de curriculum.

Sin embargo, los colegios con experiencia predominantemente de estudiantes indígenas, en efecto, extremadamente de alta movilidad estudiantil y personal profesional. Estos colegios tienden también a servir a las poblaciones estudiantiles desproporcionadamente afectados por la violencia y el abuso de sustancias que negativamente impactan la concentración en el colegio y la capacidad individual de aprender. Estos problemas son también compuestos por el hecho que los colegios que sirven a los estudiantes nativos usualmente no tienen la base apropiada de conocimiento para lograr el desarrollo profesional y desarrollo curricular de objetivos necesarios para una mejora estable a la vez de satisfacer necesidades únicas sociales, lingüísticas y culturales.

Históricamente, los colegios para estudiantes nativos, incluyendo la gran cantidad de colegios rurales aislados, han definido el éxito por su habilidad de permitir a los estudiantes a dejar sus comunidades para trabajar o por oportunidades educativas post-secundarias lejos de casa. Para muchos estudiantes nativos, este propósito particular de educación no solamente margina a los estudiantes de sus casas y comunidades, pero también causa a los estudiantes a abandonar el colegio – retrasando la búsqueda de la educación.

Los gobiernos indígenas y las comunidades indígenas han visto que reformar a los colegios puede ser culturalmente apropiado y consecuentemente más efectivo. Han intentado también cambiar la misión y propósitos de los colegios para satisfacer sus necesidades únicas y distintivas sociales, culturales y económicas.

Nuestra concentración nacional sobre la mejora escolar y la relación de los colegios para mejorar las oportunidades de trabajo para todos los estudiantes puede ser una política muy angosta para la educación indígena y nativa de Alaska. Las estrategias de la reforma de colegio debe enfocarse en objetivos y enfoques que reconocen la singularidad lingüística y sociocultural de los estudiantes indígenas norteamericanos y los nativos de Alaska.

Los esfuerzos de la reforma de colegio han sido enfocados en colegios particulares. Sin embargo, no importa cuán bien se planea o apoya, las estrategias de mejoras generalmente fracasan debido a muchos factores que van más allá de la capacidad o autoridad de los colegios.

Existe necesidad por una visión de política para la educación indígena norteamericana que es comprensiva. A pesar que la política comprende la reforma escolar, debería expandir nuestra visión más allá del colegio (a) para fortalecer la capacidad de las iniciativas de la reforma escolar y hacerlas más efectivas; (b) reconocer y responder a factores que limitan el potencial educativo de los colegios en comunidades indígenas; y (c) fortalecer la capacidad amplia de

las tribus y las comunidades indígenas para un desarrollo significativo social, cultural y económico. Los siguientes son factores importantes para considerar y mencionar en el desarrollo de un enfoque comprensivo a la reforma educativa para los indígenas norteamericanos.

## **Factores que Mitigan el Potencial para la Reforma Escolar**

### **Renuncias del Personal Profesional**

La mayoría de las estrategias de reforma escolar se apoyan en un modelo de mejora constante que tiene altos valores; que estos altos valores estén alineados con el currículum y sistemas de avalúo; y que el desarrollo profesional se enfoca en la mejora de la enseñanza y aprendizaje. Los colegios con poblaciones estudiantiles predominantemente indígenas tienen un alto promedio de renuncias del personal profesional, incluyendo a maestros y administradores. Esta alta renuncia del personal profesional combinada con los promedios de vacancia son impedimentos serios para los esfuerzos potenciales de la reforma escolar.

### **Grandes Cambios Estudiantiles/ Alta Movilidad**

La alta movilidad estudiantil tiene un impacto obvio negativo en el aprovechamiento estudiantil y en la moral del maestro. Además, la alta movilidad estudiantil mitiga la efectividad de las estrategias de reforma escolar negando el conocimiento a corto y largo plazo del colegio sobre los efectos de los esfuerzos de mejora. Datos sobre evaluación y otras formas de logro académico e información de progreso usado para medir las mejoras del colegio tienen serios problemas de validez e integridad creado por el alto abandono estudiantil. Los colegios con un alto promedio de movilidad no tienen una forma confiable de juzgar los efectos de sus esfuerzos en estudiantes individuales, una población estudiantil específica o el distrito.

### **Promedios Altos de Abandono Escolar**

Un objetivo principal de la reforma escolar para mejorar el logro estudiantil es amenazado por el alto porcentaje de abandono de los estudiantes indígenas norteamericanos. Un porcentaje significativo de los estudiantes indígenas de ciclo medio rechazan todo tipo de colegios y enseñanza. Consecuentemente, el enfoque singular sobre el logro estudiantil tendrá impacto limitado en la mejora limitada de la educación dentro de una comunidad indígena.

### **Conocimiento Limitado**

Con lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje, la reforma escolar es dependiente de las decisiones que se tomen basadas en conocimiento auténtico en las

manos de aquellos donde más se necesita – maestros y líderes de instrucción. Sin embargo, la mayoría de los colegios que educan a los indígenas norteamericanos tienen conocimiento limitado sobre la educación especial y necesidades culturales de los estudiantes indígenas y las estrategias de la reforma escolar se constituyeron muy efectivas para satisfacer estas necesidades.

Igualmente limitado es el conocimiento sobre los procesos efectivos para mejorar los colegios que tienen población estudiantil predominantemente indígena. Dados los parámetros de los actuales sistemas de gobierno escolar, administración y finanzas, dos preguntas necesitan hacerse: ¿Cuáles son los modelos efectivos para la reforma escolar en colegios gobernados por tribus indígenas norteamericanas? y ¿Cuáles son los modelos efectivos para la reforma escolar en colegios que sirven a comunidades indígenas? El éxito de los esfuerzos de reforma escolar parece ser muy dependiente del carácter de liderazgo individual y no un cambio genuino institucional. Algunas comunidades rurales nativas han desarrollado gobiernos de padres de familia e iniciativas de entrenamiento para mitigar los efectos del cambio de liderazgo escolar.

### **Factores que se Relacionan al Potencial Educativo de los Colegios dentro de las Comunidades Indígenas**

Muchos de los objetivos educativos de las sociedades indígenas y nativas de Alaska tales como el lenguaje y la retención y desarrollo cultural así como el tratar con temas fuertes como violencia y abuso de sustancias no puede ser completamente tratado por los colegios. Las sociedades indígenas, comunidades y familias deben ser reconocidas, fortalecidas y apoyadas directamente como los vehículos principales sociales y educativos, fundamentalmente importantes para el futuro de las comunidades indígenas. En otras palabras, los colegios no pueden ser vehículos apropiados para lograr una variedad de objetivos educacionales basados en la comunidad o pueden ser incapaces de responder efectivamente a las necesidades de los estudiantes en formas que impactan positivamente sobre el aprendizaje.

### **Las Necesidades de los Niños Indígenas y la Juventud**

Las experiencias de los niños indígenas antes de entrar al colegio y de los jóvenes indígenas cuando están en colegio son afectados extraordinariamente por la violencia, abuso de sustancias y otros factores asociados con la pobreza y el aislamiento. Consecuentemente, los niños indígenas son afectados en su habilidad de aprender debido a dos obstáculos principales: sus experiencias y su conocimiento cultural y lingüístico. Actualmente, para un gran número de niños indígenas, estas experiencias no solo son incongruentes con las expectativas de los colegios, pero también para aquellos que buscan el mantenimiento de la lingüística indígena específica y su distinción cultural.

Los colegios están limitados en su capacidad de brindar respuesta a la gran gama de necesidades de los estudiantes indígenas que apoyan el rendimiento académico mientras

mitigan los temas sociales, económicos y de salud que afectan negativamente a su aprendizaje. Son oportunidades limitadas en las comunidades indígenas para engranarse en actividades dentro de la comunidad que son educativas, sociales, culturales o de carácter recreacional.

### **Las Necesidades Lingüísticas y Culturales de las Tribus Indígenas y Comunidades**

Las sociedades indígenas encaran desafíos sobre la viabilidad a largo plazo de sus tradiciones lingüísticas y culturales. La marcha del cambio cultural y social generalmente dentro de una sociedad y sus consecuencias de asistencia con respecto a comunidades pequeñas aisladas hace la mayoría de las ideas sobre el papel de la cultura en la educación menos prespectivo y más dinámico y evolucionado. Los efectos de largo plazo de la enseñanza pública, la influencia del idioma inglés de la cultura comercial de Estados Unidos ha creado una discontinuidad de la experiencia entre la gente joven indígena y la generación de indígenas norteamericanos que han mantenido un idioma distintivo y una tradición cultural.

### **La Marcha del Cambio**

La marcha y la naturaleza del cambio dentro de las experiencias diarias de la juventud continuará mitigando la autoridad de los colegios y la educación como una influencia, ya sea a favor o en contra de los efectos de estas tendencias, sin la participación determinada de la comunidad entera. Lo que los colegios enseñen y cómo lo enseñen seguirá siendo reactivo a lo que ocurre en la sociedad corriente a no ser que las comunidades y los colegios desarrollen cooperativamente objetivos determinados y normas para experiencias de la juventud indígena.

Muchos de los objetivos educativos de las sociedades indígenas y nativas de Alaska tales como el lenguaje y la retención y desarrollo cultural así como el tratar con temas fuertes como violencia y abuso de sustancias no puede ser completamente tratado por los colegios. Las comunidades indígenas, las sociedades y las familias indígenas deben ser reconocidas, fortalecidas y apoyadas como los vehículos educativos principales lo cual es fundamentalmente importante para el futuro de las comunidades indígenas.

Factores que impactan y/o determinan la visión y brindan el contexto para la mejora de la educación indígena: gobierno, control y normas y el contexto de comunidad para la educación.

- Los colegios formales son una forma relativamente nueva de educar a la gente en las comunidades indígenas. Históricamente, no sirvieron pero trabajaron contra los intereses de las comunidades indígenas. Fue solo hace una generación que el propósito reconocido de la enseñanza en colegios era para eliminar las tradiciones distintivas culturales y lingüísticas de la gente indígena norteamericana. Los colegios han servido tradicionalmente a las necesidades de la sociedad corriente y no se han enfocado en las necesidades de las comunidades pequeñas indígenas rurales y aisladas que tienen sus ideas propias sobre las metas de desarrollo y el papel de la

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

educación para satisfacer las necesidades de la comunidad. Las universidades indígenas y los colegios contralados han comenzado a re-enfocarse en el contexto social, cultural y económico de la comunidad para el propósito y objetivos de la educación indígena.

- El deseo de quedarse en colegio y graduarse está relacionado a la motivación del estudiante y su percepción de la relación de su educación con su futuro personal. Lo que se enseña en el colegio está conectado a las normas adoptadas por el programa de educación. Las comunidades indígenas y las tribus buscan el desarrollo de instituciones educativas que sean congruentes con su visión para el desarrollo de la comunidad y tribu indígena.
- Los colegios deben animar y engranar a los estudiantes, brindarles oportunidades para participar y aprender en las comunidades de la vida real, promover el desarrollo de un sentido fuerte y confiado de identidad y capacitar a la juventud para volverse productiva y ser ciudadanos que contribuyen a sus comunidades así como a la nación entera.
- La estrategia más efectiva para mantener un idioma nativo es hablarlo dentro de foros socialmente aceptables. El desarrollo y mantenimiento de estos usos del lenguaje es principalmente una responsabilidad de la familia, comunidad y de la tribu. La inmersión del lenguaje y el uso de idiomas nativos como el idioma de instrucción son estrategias posibles para aumentar los usos sociales del idioma nativo directamente conectados a los colegios. Los colegios y las comunidades deben desarrollar enfoques congruentes que refuerzan el uso y el desarrollo del idioma nativo.
- Para satisfacer los desafíos de la educación indígena norteamericana y los nativos de Alaska, debe existir estrategias desarrolladas que son comprensivos y globales. Estas estrategias deben dirigirse a todas las necesidades humanas y sociales de los estudiantes indígenas antes de entrar al colegio e incluso cuando aún no están en colegio. Deben fortalecer la capacidad de los colegios que sirven predominantemente a poblaciones estudiantiles indígenas para que los esfuerzos de la reforma escolar puedan ser efectivamente implementados y manejados.
- Por último, los padres de familia indígenas, las comunidades y las tribus deben definir formalmente sus propósitos y metas para guiar a la educación con direcciones claras y sincronizarla con los esfuerzos de desarrollo de la comunidad. Deben asertar los criterios para evaluar el éxito desde la perspectiva comunitaria e indígena. La educación debe ser una preocupación de toda la comunidad y no algo que está relegado solamente a lo que los colegios puedan hacer. Las comunidades deben examinarse a sí mismos y buscar cambios que apoyen verdaderamente y animen a la juventud indígena de la forma más positiva. A pesar de ser primordial para la experiencia educativa de los indígenas norteamericano, el colegio mismo es sólo parte de la figura grande de lo que se necesita para mejorar las oportunidades de los jóvenes indígenas norteamericanos y los nativos de Alaska hoy en día. Las

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

comunidades nativas y las tribus deben asociarse con los colegios, creando un enfoque global y de la comunidad para educar a la gente joven.

|  |
|--|
| David Beaulieu es director de la Oficina de Educación Indígena del Departamento de Educación de Estados Unidos |
|--|

**Simposios y Seminarios**  
**Seminario #1**  
Julio 26, 2001

## **“Cultura Propia y Prácticas Educativas Pertinentes: Bases para la Construcción de una Educación Intercultural”**

**María Inés Arratia**

*Universidad de Tarapacá, Chile y Universidad de York, Canadá*

### **Antecedentes**

En la Comuna de General Lagos, que está en la región I de Chile, se realizó durante tres años un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe - Escuela Piloto, que consistió en investigación, capacitación docente, desarrollo de materiales didácticos pertinentes, elaboración de propuesta curricular, y actividades con los educandos y la comunidad. Dicho proyecto, financiado por el Ministerio de Educación de Chile y ejecutado por un equipo multidisciplinario de académicos de la Universidad de Tarapacá de Arica, agrupados en el Programa “Pachakuti” de la Facultad de Educación y Humanidades, nos demuestra la exigencia de desarrollar una visión intercultural de la educación misma, y el desafío que dicha visión presenta a una sociedad que en general se ha considerado a sí misma como culturalmente homogénea (“criolla”), además de proveernos bases para la construcción de una educación intercultural.

Claro ejemplo de la construcción criolla de la realidad nacional es el hecho de que todos los currículos diseñados dentro del sistema educativo chileno, se han caracterizado por una visión de mundo occidental, europea, de raíces hispanas, en respeto de la tradición histórica la nación-estado, que se inicia con la instauración de la república en el siglo XIX, pero con poco reconocimiento hacia las culturas aborígenes (pre-hispánicas) de Chile, incluyendo a aquellas que aún sobreviven en nuestro territorio y que constituyen “minorías étnicas” de aproximadamente un 10% de la población total del país (censo de 1992, más población infantil estimada)

Hoy en día, luego de numerosas experiencias educativas y de estudios sistemáticos de una diversidad de planes y programas de alrededor del mundo, quienes trabajamos en el ámbito educativo, hemos llegado a reconocer que la educación, como medio de socialización secundaria, y como medio de formación de recursos humanos para la sociedad, requiere fundamentar sus acciones en la identidad propia de los educandos (Henze y Davis 1999; Lustig 1997), y no simplemente guiar sus prácticas de acuerdo a un “producto” deseado, que se “diseña” como el tipo social ideal (el “ciudadano” ejemplar). Entendemos ahora que tal producto no siempre es alcanzable, pero lo será con más frecuencia si desarrollamos una educación que, partiendo de lo propio, de lo cercano y familiar, entregue gradualmente al educando elementos del

mundo externo que lo rodea, en sus diversas dimensiones, como asimismo del universo intelectual que encontrará a su disposición como persona (Sepúlveda 1995).

Bajo esta orientación, se hace necesario para los docentes en ejercicio en la I Región de Chile, que son externos a la cultura aborígen aymara, a la que se enfrentan en sus prácticas educativas, conocer el mundo familiar y propio de los educandos, quienes se encuentran en gran parte de los ámbitos urbanos, como en sus entornos propios en el sector rural. La cultura aymara de Chile es una forma de vida milenaria, con su lengua, historia, filosofía, sistema simbólico, conocimientos, organización socio-política y económica, y con un desarrollo propio, antes y después de los procesos históricos que han caracterizado su relación asimétrica y subordinada con la cultura hispana (no-aymara) que domina en el país.

La cultura aymara, al igual que las otras culturas pre-hispánicas que permanecen como minoritarias en el país, debe entenderse en su propio contexto y en todas sus dimensiones, como fundamento de una identidad social aún vigente y viable en nuestro medio nacional, de manera que los educandos puedan sentirse indentificados dentro de la institución que los forma y que, en un medio-ambiente pertinente, puedan incorporarse a los procesos de enseñanza aprendizaje desde su propia identidad.

En este artículo damos cuenta de algunos de los antecedentes culturales de mayor relevancia para las prácticas educativas, que fueron constatados como vigentes por el equipo de investigación, y que formaron parte de las discusiones de capacitación con profesores rurales incorporados al equipo de trabajo, quienes los utilizaron de base en la adaptación de materiales didácticos al entorno rural aymara en el que se encuentran insertos.

### **La Geografía y el Ser Aymara**

Las investigaciones arqueológicas y antropológicas nos indican claramente que la cultura aymara es una cultura netamente andina, y que, como tal, se nos presenta en variantes según microrregiones geográficas, y según pisos ecológicos, a saber: valles costeros, quebradas, valles altos, precordillera y altiplano (van Kessel 1992). En su pasado etnohistórico, se ha establecido que las culturas andinas mantuvieron relaciones de intercambio con otras culturas que habitaban lo que hoy es el territorio de la I Región de Chile, y aún más allá de las fronteras establecidas para las naciones-estado actuales de la subregión andina, hacia lo que hoy serían territorios peruano y boliviano, respectivamente.

Ya en los tiempos de la llegada de los conquistadores, las crónicas nos informan de grupos humanos que habitaban los valles y quebradas de la zona, y practicaban la agricultura. También había grupos humanos que habitaban las zonas altoandinas, siendo su actividad principal la ganadería de camélidos domésticos, especies desarrolladas por los pueblos andinos pre-hispánicos, varios milenios antes de la conquista. También en tiempos de la conquista y colonización, podemos establecer que parte de la población de

agricultores de pre-cordillera y valles bajos se retiró hacia el sector antiplánico, a modo de defensa del invasor y protección de su forma de vida propia (van Kessel 1992).

En su relación con el medio geográfico y natural, los pueblos andinos se caracterizaban por una explotación complementaria de los llamados “nichos ecológicos”, de una forma establecida e institucionalizada por comunidad, sistema que se ha llamado el “archipiélago vertical” (Murra 1975). Como pueblo agrocéntrico (van Kessel, 1992 y van Kessel y Condori 1992), el pueblo aymara, que en un momento tardío (se estima hacia 1450) (Albó 1988) llegó a formar parte del Tawantinsuyu (o “imperio” Inca), mantuvo una relación armónica y recíproca con su medio ambiente, en todo lugar en que habitó. Esto implicaba que la “Pachamama” o “Madre Tierra”, construcción simbólica que se puede interpretar como una forma de personalizar (antropomorfizar) la relación entre la tierra y sus habitantes, mantiene a sus “hijos”, siempre que éstos la respeten, puesto que “la tierra no da así no más” (van den Berg 1989: van Kessel y Condori, 1992), sino que es necesario que los seres humanos la cuiden, la protejan (no la sobre-exploten) y la “alimenten” con ofrendas propiciatorias.

El trabajo agrícola se integraba (y en cierta medida aún se integra) en un complejo simbólico de creencias y prácticas, que aún existe en algunos enclaves. Esta integración de la vida religiosa con la vida cotidiana y de creencias filosóficas con prácticas productivas, se entiende en términos de conceptos antropológicos, como parte del “holismo” que presentan las culturas no-industrializadas. Efectivamente, las culturas agrocéntricas (centradas en la producción agropecuaria), como se ha visto en muchos estudios antropológicos, no separan las tareas de la vida diaria de la misma forma en que lo hacen las culturas industrializadas, sino que incorporan una serie de funciones, de manera tal que antes de sembrar se requiere un ritual para asegurar, considerando todos los elementos posibles, que la cosecha será favorable. Igualmente, al momento de la cosecha, se debe realizar una acción de gracias, de manera que todos aquellos elementos sociales y naturales que jugaron una parte importante en el éxito productivo, reciban su merecido reconocimiento, ya que el producto constituye una dádiva proveniente de los “espíritus tutelares”.

Este es un asunto valórico importante de considerar en una relación intercultural con aquellos miembros de culturas agrocéntricas que permanezcan en su entorno rural agrario y que continúen orientándose hacia la productividad rural, puesto que la relación ser humano-tierra (entorno natural), tiene sus características propias que responden a una forma particular de encarar la vida, constituyendo, por lo tanto, valores propios de esa cultura que debemos llegar a conocer, entender y respetar en una sociedad plural, como lo es la nuestra.

También es necesario, al considerar los antecedentes culturales, dar cuenta de la larga trayectoria de relaciones inter-étnicas que han marcado a la cultura aymara desde cada uno de los lugares de encuentro con la cultura colonizante, y de las formas en que se caracterizaron dichos encuentros. El encuentro en la aislada zona cordillerana (como lo es la Comuna de General Lagos), es relativamente reciente y en éste, la escuela ha jugado un rol protagónico.

La zona comprendida por la Comuna de General Lagos, en la que se realizó este proyecto, está constituida exclusivamente por comunidades ganaderas aymara. La agricultura se practica solamente de manera experimental en algunos lugares que gozan de microclima.

De manera que la relación geografía-ser aymara en este sector se vive a través de los procesos de pastoreo de camélidos y de ovejas. El despoblamiento actual del sector es evidente, motivo por el cual los rebaños y tropas cuentan con pocos pastores que los atiendan. En muchos casos, miembros de las comunidades ahora residentes en la ciudad, mantienen sus animales bajo el cuidado de parientes del sector altiplánico.

### **La Lengua Aymara**

La I Región de Chile, que consta administrativamente de tres provincias: Parinacota, Arica e Iquique, cuenta con un alto porcentaje de población aymara y descendiente de aymara, tanto en la región rural (donde cerca del 100% de la población de alta cordillera es aymara) como en las zonas urbanas, donde se estima una población de un 26%, aproximadamente (Gundermann y González 1991.). Dicha región es zona de contacto lingüístico aymara-español, y la vigencia de ambas lenguas se hace evidente con mayor claridad en los sectores alto-cordilleranos más aislados.

Según señala Espinosa (1999) la situación sociolingüística de la Comuna alto-cordillerana de General Lagos, localidad en que se realizó este proyecto, es algo compleja, y sigue la descripción de Albó, quien tipifica el bilingüismo de acuerdo a grupos etáreos (Albó 1995:8). Es así como los pobladores mayores de 65 años serían bilingües subordinados, con la lengua aymara como materna y un español altamente influido por el sustrato lingüístico aymara. A medida que se reduce la edad, cada vez se practica menos el aymara, siendo los jóvenes de 18 a 34 generalmente monolingües de una variedad de español muy similar a la hablada en la ciudad, por sus contactos con personas externas a sus comunidades y, sobre todo, por el contacto con profesores urbanos. Los niños hasta los 17 años, por otro lado, hablan una variedad de español aprendida de los padres, con influencia aymara, situación que los profesores rurales intentan corregir, sin mayores éxitos. Los procesos de discriminación que se han ejercido históricamente en la zona, han hecho que cada vez se practique menos el aymara, privándose particularmente a los jóvenes de una comunicación fluida en su lengua propia.

Hasta el momento de realizar el presente proyecto, no existía ninguna adecuación de las prácticas educativas hacia la cultura y la lengua aymara. Los profesores, con preparación universitaria de tipo universal, carecían de los medios para incorporar un reconocimiento explícito a las características lingüísticas que presentaban sus educandos, a pesar de un proyecto anterior realizado en 1992 (Arratia 1993, 1997), en el cual se capacitó a la planta docente de la Comuna, en ese período, en aspectos de la cultura aymara rural. Los nuevos docentes no contaban con ninguna información al respecto, motivo por el cual se procedió a ofrecer una nueva capacitación en prácticas educativas interculturales, a todos los docentes que trabajaban en la Comuna, como paso inicial, durante el primer año del proyecto.

Los resultados de la capacitación fueron limitados, por una serie de factores, algunos de tipo fortuito, que no vienen al caso mencionar. Sin embargo, la sola presencia del proyecto, comenzó a surtir un efecto de incremento del uso de la lengua, en especial en la escuela de concentración fronteriza de Visviri, durante el primer período de su ejecución.

Más adelante, en el segundo período del proyecto, se constituyó un equipo de cuatro profesores de la escuela-internado, quienes unidos a tres docentes de otras escuelas rurales, procedieron a realizar una adaptación de los libros desarrollados para la Reforma Educativa, al entorno rural andino (en sus diversos pisos ecológicos).

El ejercicio de adaptación de cuadernos de trabajo incluyó 5 cuadernos de lenguaje y 5 de matemáticas. Se aymarizaron parcialmente los contenidos, de manera que se estimulara un proceso de mantención de la lengua propia, y un trabajo de preparación de los profesores para el manejo de algunos vocablos aymara en sus prácticas de aula.

### **Acercamiento a la Cosmovisión Aymara**

Nos dice van den Berg (1992), estudioso de la religiosidad aymara, que no podemos hablar de una "religión aymara", menos en la década de los 90, en que gran parte de la población se ha "convertido al evangelio", como ellos mismos se refieren a la adopción de la religión evangélica pentecostal. Pero sí, podemos hablar de una "cosmovisión", referida a una filosofía pre-hispánica, de tradición oral, lo que significa que se nos entrega a través de las generaciones, de palabra y de acción, con algunas alteraciones por el contacto cultural tan prolongado con las culturas colonizantes.

Bajo la cosmovisión andina, las fuerzas de la naturaleza y los cambios que se producen en las estaciones, son fuerzas vivas con las que se debe practicar una constante reciprocidad. De ahí los rituales periódicos, que constituyen una forma de comunicarse con aquella dimensión de la realidad que no está al alcance del control humano. De ahí que una serie de rituales permanezcan en el tiempo, a pesar de las numerosas conversiones al cristianismo. Muchos de estos rituales tienen alcances relacionados con la productividad, como la limpia de canales y los carnavales, por ejemplo.

La conversión forzada al cristianismo católico, en tiempos de la conquista y la colonia, tuvo como repercusión la formación de un sincretismo religioso en el que se reemplazaron algunas concepciones de la cosmovisión andina por otras del catolicismo. Es así como las fiestas patronales han sido, y en muchos casos siguen siendo, celebradas en los pueblos rurales. En estos casos, se celebran tres días de fiesta para el santo o santa patronal, y luego la octava, al plazo de una semana del "Día Grande", que sería el día del santo o santa que se rememora en el calendario católico, y a quien se busca propiciar para que continúe protegiendo al pueblo y a sus integrantes (relación tutelar). Las celebraciones siguen un orden ritual de acuerdo a la costumbre, con acciones rituales específicas de cada día, y siempre bajo la conducción de un "pasante", que puede recibir el apelativo de "mayordomo" o de "alférez" de la fiesta, una persona originaria del pueblo

que decide ofrecer la fiesta y que, en conjunto con sus familiares, costea gran parte de los festejos.

Algunos rituales han desaparecido, y algunas celebraciones han cambiado a través del tiempo. Otros, permanecen, con modificaciones y con activa participación de los "abuelos" poseedores de la "tradicición" que deben pasar a las nuevas generaciones. Para los conversos a la iglesia pentecostal, les es prohibido participar en fiestas tradicionales, por considerárseles "paganas". Sin embargo, algunos de ellos participan al llegar los días de celebración, pues aún adhieren a sus conocimientos tras pasados de generación en generación. Puede que algunos años se abstengan de involucrarse en los rituales "de costumbre", pero de tiempo en tiempo, vuelven a ser parte de la comunidad que festeja. Pero también en celebraciones propias de la fe evangélica, los procesos rituales son familiares, puesto que siguen estructuras de la simbología aymara y andina. Es así como las comuniones y los matrimonios, ambas fiestas de la comunidad, son celebradas bajo la forma aymara de los tres días con "entrada" y "despedida", cual fiesta patronal. Es decir, un nuevo sincretismo evangélico-aymara surge con fuerza a pesar de los procesos de modernización que acompañan las conversiones. Es así como se re-constituyen "comunidades" de "hermanos" bajo la fe y como se evangeliza de acuerdo a patrones de interacción cultural aprendidos en la "costumbre".

La identidad cultural es más fuerte que las creencias, de manera que la filiación con el evangelio se sincretiza nuevamente con valores propios, forjándose nuevos valores. La cultura continúa adaptándose a condiciones nuevas uniendo formas propias con nuevos significados.

### **La Migración Regional**

Desde hace algunas décadas, y a medida que se abrieron caminos hacia las distantes zonas alto-cordilleranas, han ido en aumento las migraciones. En trabajos realizados en la zona por González y Gundermann (1991) y por González, Tabilo y Venegas (1995) se plantea que las migraciones se producen generalmente dentro del sector rural, desde las zonas altas hacia las zonas rurales bajas. Pero, en los últimos años, se observa una mayor migración hacia las ciudades, donde los subsidios habitacionales han atraído a familias que buscan una mejor educación para sus hijos, y piensan encontrarla en los centros urbanos.

En los procesos de migración en que un grupo familiar permanece en la zona rural, los cambios culturales serán de una índole diferente a los que ocurrirán en el medio urbano. Aunque algunos patrones culturales son reproducidos y por lo tanto logran mantenerse en un entorno distinto al rural, el hecho de comenzar una vida urbana exige un cambio en los individuos y en los grupos. Es fundamental para la mantención de una cultura que se sostenga un grupo social que la comparta. En la medida en que las personas se "atomizan", o se individualizan, la pérdida cultural y el proceso de asimilación, son mayores. En este sentido, son importantes las agrupaciones culturales, como clubes deportivos, centros culturales, asociaciones indígenas en el medio urbano,

para la interacción, mantención, recontextualización y recuperación de una identidad, en un contexto no-propio.

En nuestro caso, no debemos olvidar que la *mayoría* de la población aymara de Chile, hoy en día vive en ciudades del norte chileno, como lo son Arica, Iquique, Calama, Antofagasta. Esto significa que, aunque el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, Escuela Piloto, se haya realizado en el sector rural alto-cordillerano, sus alcances van más allá de dicho "nicho" ecológico, como se ha podido apreciar en la prueba de materiales en el sector de valle bajo, cercano a la ciudad de Arica, donde varios niños recibieron con entusiasmo los vocablos de la lengua ancestral (de los "abuelos", como dirían ellos mismos) en sus cuadernos de trabajo escolar.

### **La Ética Aymara**

Resumiendo lo que hemos visto más arriba, la ética aymara, responde a una relación del grupo humano con su medio natural, y a las relaciones humanas con el mundo espiritual. Existen asentamientos aymara en la alta cordillera, en valles altos y quebradas y en valles bajos. En el sector alto-cordillerano, la vida del pueblo Aymara se sustenta en la producción ganadera, con escasos recursos naturales, lo que exige de cada persona una vida autónoma y austera, y requiere la protección de los recursos productivos como medios de sustentación del grupo.

En la tradición agrocéntrica que caracteriza a las culturas andinas pre-hispánicas, se valora el medio natural, en particular la tierra, entendida como la Pachamama, que, con el debido cuidado dado por los seres humanos, brinda a sus *hijos* las necesidades básicas, como son, con la ayuda de la lluvia, las cosechas, los pastos para alimentar a su ganado. Los camélidos domésticos (llama y alpaca), constituyen una forma de recibir los beneficios del cuidado y de la atención del ser humano hacia el entorno, además de una forma de acumular bienes para el sustento familiar. La familia es una unidad productiva, en la que todos contribuyen, desde la más tierna infancia, en la medida en que les es posible. Las relaciones de parentesco, que incluyen alianzas conyugales preferenciales con lazos sostenidos entre dos o más comunidades, permiten mantener un sistema de intercambio de producción agropecuaria íntimamente relacionada con el sustento. Hoy en día se integra a este sistema la relación fluida con centros urbanos y actividades variadas en los sectores rural y urbano, de manera paralela, incorporándose así nuevas estrategias para el sustento familiar.

La educación, en el contexto netamente tradicional, se efectúa al interior de la familia, y en la comunidad, a través de la observación de los modelos que proveen los adultos, en sus propias conductas. Los niños y niñas gradualmente aprenden a comportarse "como es debido", a medida que se les imponen responsabilidades y responden como se espera. La disciplina familiar es estricta, puesto que en el entorno rural se debe asumir las responsabilidades a temprana edad. Las etapas de formación de niños y jóvenes obedecen al quehacer del grupo familiar y a las expectativas y necesidades de la comunidad. En este contexto, se valoran la autonomía personal, la

capacidad de trabajo y de responsabilidad, puesto que tienen suma importancia para la productividad.

Sin embargo, debido al largo contacto cultural entre la cultura hispana y las culturas andinas, entre ellas la aymara, se han producido cambios que entremezclan elementos aymara y elementos de la cultura que se ha impuesto por conquista y colonización. Estamos en una situación de dominio cultural que gradualmente se convierte en interculturalidad de hecho, situación a la cual no se ha dado la atención que requiere, y éste es el desafío que enfrenta la educación formal bajo la nueva Reforma Educativa.

¿Qué significa ser aymara hoy día? Integrados a una sociedad nacional que solamente los reconoce oficialmente desde 1993 (Ley Indígena), el pueblo aymara ha ido adoptando algunas características que no les serían propias por *tradición*. La primerísima, como lo hemos visto más arriba, es el cristianismo, impuesto en el proceso mismo de conquista y colonización. La segunda es la lengua española, impuesta por acción del Estado, en particular en la escolarización. La tercera es la organización socio-económica que ya no corresponde a los cánones propios de culturas agrocentricas. La llamada modernidad es adoptada en el mundo aymara desde las bases culturales propias, pero a través de los tiempos, ya el pueblo aymara viene sufriendo alteraciones por el prolongado contacto cultural.

Es así como hoy en día se valoran, además de los señalados, elementos de índole material como son: un vehículo, un predio en un sector agrícola, una vivienda en la ciudad, todos los cuales son recursos para el sustento familiar, y parte del sistema de seguridad básica de la unidad socio-económica. La escolarización de los hijos se adopta como un valor necesario, sin entenderse completamente los alcances de la misma, excepto que el tipo de educación que la escuela entrega permite vislumbrar otros tipos de horizontes de trabajo y otras oportunidades para las nuevas generaciones, algo que se percibe como “ser mejor” que la generación parental.

A medida que la familia se asimila a la forma de vida urbana, valoriza más la educación, y se preocupa por la formación más completa de los hijos. En cambio, los jóvenes que permanecen en el sector rural, priorizarán las labores productivas y reproductivas, uniéndose a una pareja de manera temprana, para asumir a cabalidad sus responsabilidades como persona adulta que cumple con las expectativas sociales y económicas de su comunidad.

### **Ejecución del Proyecto**

Teniendo en consideración todos los antecedentes anteriores, el proyecto Educación Intercultural Bilingüe, Escuela Piloto, de la I Región de Chile se ejecutó bajo modalidades de trabajo diversas por las características específicas de la propuesta, que implicaba procesos de capacitación, acción, investigación, y desarrollo de materiales. La realización del proyecto se llevó de acuerdo a la planificación y a evaluaciones en proceso, teniendo presente las posibilidades en cada caso. Ya en el primer informe de

avance, se hizo alusión a algunos problemas que se suscitan en el trabajo en sectores aislados y en altura, situación que dificulta la llegada a las escuelas del sector por la distancia física y los caminos deficientes, como asimismo el efecto de la reacción fisiológica de altura y la hipoxia sobre el rendimiento del equipo y de los mismos docentes rurales, motivo por el cual a partir del segundo período se realizaron talleres en la ciudad de Arica, durante horas extraordinarias.

El territorio de la Comuna de General Lagos cuenta con una población de aproximadamente 1.000 ganaderos de camélidos, que residen en estancias y nueve localidades con facilidades educativas para sus 200 educandos: Alcérreca, Ancolacane, Colpitas, Cosapilla, Chislluma, Guacollo y Humapalca, con escuelas unidocentes, es decir, aulas multigrado. Chujlluta, con escuela bidocente, también con aulas multigrado, y finalmente, Visviri, escuela-internado, polidocente, con 1° a 8° años de educación general básica, con la mayor población de educandos del sector.

El equipo ejecutor sostuvo reuniones periódicas semanales o bi-semanales, según fueran las necesidades que presentaban las actividades del proyecto, con el fin de organizarse, coordinarse, y evaluar en proceso cada una de las actividades realizadas, para planificar acorde a las necesidades identificadas en este proceso.

De acuerdo con los objetivos del **primer período**, se diseñaron tres líneas de acción en terreno:

**1) Capacitación de docentes.** Basándonos en experiencias anteriores (Arratia, 1997; Espinosa, 1994), se realizó un programa de capacitación en educación intercultural en la escuela-internado de Visviri (con una población de cerca de 90 educandos), en el cual en dos ocasiones pudieron participar docentes de toda la comuna. La metodología utilizada fue la de talleres participativos sobre temáticas pre-establecidas y con el apoyo de lecturas entregadas a los profesores al inicio del programa. La intención de incorporar al proyecto a toda la planta docente de la comuna en este proceso de capacitación intercultural enfrentó dificultades de logística. Además, durante 1997, primer año de ejecución del proyecto, la planta docente en la escuela-internado sufrió una gran inestabilidad, por licencias médicas y otras causas fortuitas, motivo por el cual no se logró llevar a buen fin el curso de capacitación según se había diseñado. De ahí la reformulación del proceso capacitador para el segundo período.

**2) Contactos con la comunidad.** Se participó en reuniones de padres y apoderados, con el fin de explicar el proyecto, sus objetivos y actividades. En una primera instancia se escucharon reticencias en torno al uso de la lengua aymara, expresándose serias dudas en relación con las potenciales ventajas del bilingüismo. Dichas dudas fueron atendidas por la lingüista, Sra. Victoria Espinosa, lográndose un acuerdo inicial en relación con las actividades de estímulo lingüístico del proyecto.

Con la misma finalidad de acercamiento del equipo a la comunidad, se respondió a una petición por parte de apoderados del poblado de Chujlluta de realizar jornadas de alfabetización. En total, se realizaron tres jornadas de alfabetización bilingüe (aymara-

español), en las cuales se pudo apreciar la necesidad y el entusiasmo de los apoderados por esta actividad. Participaron también sus pupilos, a modo de apoyo y estímulo a la formación de una “comunidad educativa”.

La alfabetización de adultos es una necesidad que debe atenderse para lograr el apoyo que desde los hogares se requiere para los educandos, y así lograr acciones de consenso de la comunidad educativa. Este tipo de actividad requiere por lo más mínimo unas dos sesiones por semana, atención que es imposible brindar desde la ciudad de Arica, por la distancia y el tiempo que esto involucra, y que por lo tanto exige una permanencia en terreno. La situación ideal sería traspasar este quehacer al profesor de la escuela, con el fin de otorgar la continuidad que dicha actividad requiere.

**3) Monitores en Lengua Aymara.** Con el fin de revitalizar el uso de la lengua propia, se solicitó la asistencia de todos los docentes de la Comuna de General Lagos, para que ellos mismos identificaran a personas de la comunidad dispuestas a participar en las escuelas como monitores en lengua aymara. Se privilegió la opinión de los docentes, puesto que serían ellos quienes tendrían que interactuar con los monitores. Una vez identificadas las personas, se realizaron visitas en terreno con una asesora (aymara-parlante) en lengua aymara, con el fin de que se determinara la competencia lingüística de cada uno de ellos. De esta manera, se comenzó un trabajo con cinco monitores, en los poblados de Ancolacane, Guacollo, Chujlluta y Visviri. Debido a los problemas de desplazamiento, una jornada de capacitación convocada en Arica, solamente contó con la asistencia de dos monitores, ambos del poblado de Guacollo. Por este motivo, se prestó apoyo a los monitores durante visitas del equipo en terreno, con materiales y control de sus actividades.

Durante el **segundo período**, se contemplaron actividades en terreno y en la ciudad:

- 1) Acercamiento a la comunidad.** Nuevamente se participó en reuniones con padres y apoderados de la escuela-internado, con el fin de informar acerca del proyecto. También se les invitó a un evento para el lanzamiento del libro de cuentos bilingüe *Kunt'aña*, el que se realizó durante una visita del lingüista boliviano Sr. Juan de Dios Yapita a Chile, hacia fines de 1998. Dicho evento y la presencia del Sr. Yapita fueron recibidos con mucho interés y entusiasmo tanto por los docentes rurales, con quienes se realizó un taller en la ciudad de Arica, como asimismo por los pobladores de Visviri, con quienes el lingüista pudo conversar y compartir algunos momentos durante la celebración del lanzamiento en la localidad de Visviri.
- 2) Acercamiento a los docentes y educandos.** Se ofreció apoyo a toda la planta docente de la escuela-internado de Visviri y también a los docentes de las demás escuelas de la Comuna. Es importante señalar que los maestros unidocentes están incorporados a un programa de apoyo docente en Microcentros bajo el programa de Educación Rural del Ministerio de Educación, y cuentan con un apoyo más directo por parte de la Supervisión Rural, lo que no es el caso de los polidocentes, como es la escuela de Visviri.

De esta manera, y ante necesidades expresas de los docentes, se entregaron materiales de alfabetización en apoyo del trabajo de algunos maestros que ofrecieron talleres para adultos en el aula tecnológica de la escuela-internado en Visviri.

En cuanto a los educandos, se estableció un plan de visitas con talleres para los internos, con el fin de obtener una mejor idea de sus necesidades y determinar la mejor forma en que el proyecto pudiera apoyar la labor de los inspectores. De las visitas realizadas, en las que hubo múltiples actividades, como competencias de aymara, muestra de video, trabajo con ilustraciones de los educandos, entrevistas breves, se pudo apreciar que los internos contaban con tiempo disponible para utilizar juegos didácticos, dirigidos por los inspectores. Se adquirieron una serie de juegos didácticos, los que fueron entregados a la directora de la escuela para su utilización con supervisión de los inspectores en momentos de esparcimiento, principalmente en fines de semana. De éstos, tuvieron gran éxito los tableros de ajedrez, instaurándose una actividad permanente como “academia de ajedrez”.

Uno de los inspectores del internado es aymara-parlante. Luego de apreciar su motivación por la mantención de la lengua, se le entregaron materiales de auto-instrucción en lecto-escritura y vocabulario de la lengua, para que él pudiera apoyar a los internos en la mantención y recuperación de su lengua propia durante actividades extra-curriculares del internado, estimulándose así el uso de la lengua en lo cotidiano.

**3) Desarrollo de materiales de apoyo didáctico.** Se conformó un equipo docente incorporado al proyecto, y constituido por docentes rurales de dos comunas rurales cercanas a Arica: Camarones y General Lagos. Se mantuvo la presencia de los siete profesores rurales, cuatro de Visviri, uno de Arica Rural y dos de Camarones, quienes se abocaron a la adaptación de los textos de Educación Rural al entorno rural Andino, realidad de sus educandos. Dicho trabajo se realizó a distancia y presencial, con talleres en Arica dos veces por mes, para la capacitación de los docentes por parte del equipo académico de la Universidad de Tarapacá. Cada uno de los docentes rurales revisó uno o más textos de Lenguaje y Matemáticas, sugiriendo los cambios que los hicieran pertinentes a la realidad en que ellos ejercen como profesores. Cada uno de los cambios realizados fue justificado y analizado en el ampliado del equipo ejecutor.

Los textos adaptados fueron entregados a diseñadores gráficos para su ejecución final con los cambios sugeridos, analizados y aprobados, para luego proceder a su prueba en aula.

Y, finalmente, en el **tercer período**:

- **Validación en aula** de los materiales y el trabajo de recopilar todos los insumos para completar de la propuesta curricular. Dicho proceso se realizó nuevamente con la participación del equipo académico y de profesores rurales. En total, 10 escuelas de distintos pisos ecológicos (valle, quebrada y altiplano) participaron en la prueba de los materiales adaptados. Se visitaron algunas de estas escuelas, de acuerdo a las

posibilidades, y se pudo constatar el entusiasmo de los educandos y la motivación en términos del reconocimiento y utilización de la lengua aymara. En este proceso de validación se encuestaron a educandos, padres y apoderados y docentes, en cuanto a la utilidad de los materiales, en relación con su calidad de motivación, pertinencia y adecuación a los planes y programas de la Reforma Educativa.

- **Diseño curricular** final por parte del equipo académico, se realizó con el apoyo de los docentes rurales incorporados al equipo, en los últimos talleres de capacitación, en Arica, integrándose, también las opiniones de los docentes que participaron en la validación de materiales adaptados. Participó el equipo de académicos, cada cual aportando desde su propia disciplina al proceso de construcción curricular, bajo la dirección de un experto curriculista del equipo.
- **Encuestas** de apoderados, docentes y otros. Se realizó un catastro de los residentes de la Comuna de General Lagos en la ciudad de Arica, y se efectuó un evento con ellos en la universidad, en el cual se explicó el proyecto y se les hizo ver la utilidad de apoyar a las escuelas del sector con materiales letrados. A través de estos contactos, se recolectó información en relación con la educación intercultural de 100 padres y apoderados residentes de la Comuna de General Lagos en la ciudad de Arica. En Visviri, con la colaboración de los docentes del equipo, se encuestó, además, a la planta docente de la escuela-internado, a personal de reparticiones públicas que trabajan en el poblado, a personal del municipio, a educandos de 7° y 8° años de educación general básica (últimos cursos) de la escuela-internado, y a padres y apoderados de la misma unidad educativa.

### **A Modo de Proyección Evaluativa**

Consideramos que los logros de este proyecto son apenas un inicio del trabajo necesario en la dirección más acorde con la realidad rural atendida por esta iniciativa. Las acciones desarrolladas desencadenaron un proceso que merece y requiere ser mantenido a través de un tiempo más prolongado, con apoyo a los docentes rurales que se han capacitado, a los inspectores de la escuela-internado, a los educandos y a los padres y apoderados. Esta es la única forma en que será posible llegar a constituir una verdadera comunidad educativa en la que exista un diálogo participativo y horizontal en beneficio de los educandos y de las comunidades a las que pertenecen. El proceso ha comenzado y todos los involucrados parecen estimulados por el esfuerzo desplegado.

La implantación de una educación bilingüe e intercultural no será posible sin un apoyo sostenido a los agentes mencionados, con atención a sus necesidades propias, con una respuesta adecuada a sus aprehensiones, y con un esfuerzo también sostenido con apoyo de un(a) lingüista o profesor(a) de lengua aymara, en terreno.

## **CONCLUSIONES**

### **Hacia una educación pertinente**

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

La propuesta curricular elaborada como producto de este proyecto para los niveles NB1 (1° y 2° años de educación general básica) y NB2 (3° y 4° años) se basa en los fundamentos culturales indicados más arriba, y brinda espacios para la lengua y expresiones propias de los educandos aymara. Recoge así los planteamientos establecidos bajo la Reforma Educativa decretada por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.) N° 40, del 24 de Enero de 1996, y contenida en los Planes y Programas de Estudio actuales para los niveles NB1 y NB2 del Ministerio de Educación, al contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tratarse de una propuesta intercultural y bilingüe, se fundamenta, además, en trabajos de investigación realizados a lo largo de la última década, en diagnósticos y otras propuestas ante la problemática de la educación rural en comunidades indígenas, y en el trabajo realizado en este proyecto de Escuela Piloto en la Comuna de General Lagos por parte del equipo de la Universidad de Tarapacá, desde Noviembre de 1996.

Esta propuesta contempla un curriculum intercultural y pertinente con las siguientes características:

- \* orientado hacia los aprendizajes y no a los contenidos
- \* holístico - integrador de las características sociales del educando, lengua y cultura
- \* valorador de la conciencia propia del educando y su comunidad
- \* valorador del medio-ambiente que sustenta a la comunidad
- \* multi-dimensional e interconectado para enfrentar la realidad actual
- \* integrador de los conocimientos que se entregan y los que se tienen
- \* emancipador - con énfasis en la autonomía y creatividad de la persona

Todo lo anterior apunta a la necesidad fundamental de reorientar la educación de la I Región de Chile hacia las necesidades de los educandos aymara, con el fin de que, a partir del conocimiento de su persona y de su propio entorno y realidad, gradualmente sean capaces de entender su mundo y el mundo externo que les entrega la escolarización que se imparte desde el Estado.

Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del educando respeta el conocimiento que éste/a trae en su momento de ingresar a la escuela y persigue instrumentalizar el estilo de aprendizaje del niño o niña, creando un proceso de escolarización contextualizada en la comunidad local. Por lo tanto, privilegia la cultura local, en todos sus aspectos: históricos, económicos, lingüísticos, éticos y estéticos, simbólicos y organizativos. De tal manera, se fortalece la identidad del educando y se le permite articularse como un individuo valorado por su comunidad, a la vez que se promueve un nivel de autoestima apropiado para los procesos de aprendizaje que le permitirán expandir sus horizontes.

|   |
|---|
| <p>Maria Ines Arratia es doctora en antropología. Ha trabajado como vicedecano del departamento de antropología en McMaster University en Hamilton, Ontario. Es investigadora del Centro para Investigación para Latinoamérica y el Caribe.</p> |
|---|

**Simposios y Seminarios**  
**Seminario #2**  
Julio 26, 2001

## **“Métodos Pedagógicos Bilingües-Biculturales en el area K’iche’”**

**M. Paul Lewis**

*Instituto Lingüístico de Verano*

En este seminario se propone discutir algunos rasgos de una pedagogía auténtica k’ichee’ usando una análisis sociolingüística y antropológica. Temas a discutir incluirán:

- 1) el arreglo físico de los participantes en el aula y su significado social
- 2) los papeles sociales del maestro y del estudiante
- 3) la etnografía del habla entre participantes en la educación k’iche’
- 4) pasos para lograr una transferencia desde métodos autóctonos de aprendizaje hacia los métodos de la cultura predominante

Los asistentes al seminario serán participantes activos en el desarrollo de estos temas partiendo de observaciones e interrogativos propuesto por el discussante.

### **Introducción**

Con los cambios de política educativa y idiomática en las últimas dos décadas en Guatemala han venido grandes cambios en el aula con el desarrollo del programa de educación bilingüe y grandes avances en la aceptación tanto gubernamental como de padres de esa iniciativa.

La mayor parte del enfoque de todos los programas de educación bilingüe ha sido el desarrollo (principalmente por medio de la traducción) de materiales pedagógicos, la institucionalización de una filosofía de bilingüismo, y la preparación y la profesionalización de un cuerpo docente adecuado a la tarea. Algunos han introducido temas de biculturalidad en cuanto al contenido de la instrucción (por ejemplo, la cosmovisión maya, la numerología, y el calendario) pero en todos estos esfuerzos, muy poco se ha hecho en el descubrimiento de métodos pedagógicos igualmente biculturales y auténticos.

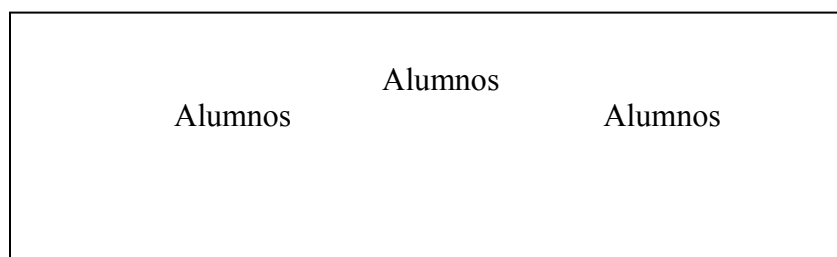
En este seminario se propone discutir desde el punto de vista antropológico y sociolingüístico algunos de los rasgos de una educación que es no solamente bilingüe sino plenamente bicultural a la vez. Estos rasgos tendrán que ver con las manifestaciones en la praxis de los valores culturales y sociales mayas. Se propone clarificar estos valores y descubrir en conjunto maneras de actuar para proveer una pedagogía auténtica y sensitiva a la culturalidad de alumnos k’ichee’s.

Se supone que estos métodos pedagógicos auténticos tendrán diferencias notables de los métodos aceptados y usados durante una larga historia de educación formal en las aulas del sistema educativa predominante. Los valores sociales y culturales de estudiantes mayas deben ser muy diferentes de los valores de otra cultura. Estas diferencias en valores serán manifestados en el arreglo en el espacio de los participantes, en la manera de hablar, y en las expectativas, basadas en sus papeles sociales respectivas, de los participantes en los eventos pedagógicos.

Generalmente, se ha notado que los grupos indígenas en mesoamérica comparten ciertos valores y orientaciones psicosociales tales como la igualdad y el compartimiento de los bienes con la comunidad, una preocupación con/prejuicio contra comportamiento agresivo (auto-desarrollo, la crítica directa, confrontación, etc.), respeto a los ancianos y una presunción de la sabiduría de estos, y otros. Estos valores resultan en comportamiento individual y estructuras sociales (tales como la cofradía) que implementan estos valores en la vida cotidiana por medio de la vestimenta, el uso de los recursos económicos, comportamientos de cortesía y respeto, etc.

### **El Arreglo de la Aula**

Aunque no nos parece muy obvio, el arreglo de la aula representa en forma icónica, las expectativas en cuanto a las relaciones sociales y los papeles de los participantes en ese ámbito. En el aula típica occidental, se supone que el maestro tendrá un papel autoritativo. Se supone que el maestro tendrá cierta cantidad de información que quiere impartir a los alumnos. Hay una iconicidad de estos papeles en el arreglo de las muebles (los escritorios o sillas de los alumnos en relación con el escritorio o la silla de la maestra), la relación física del maestro (parado, en frente) a los alumnos (sentados, no en frente).

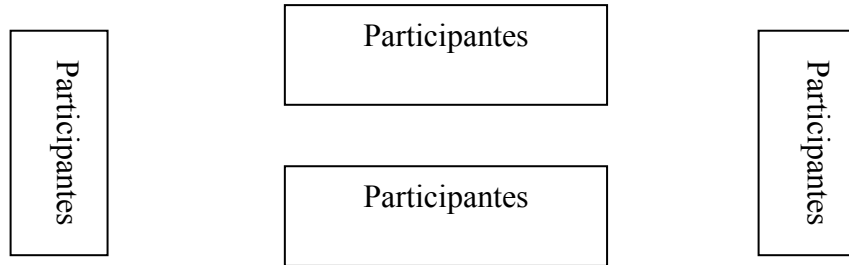


Arreglo físico de una aula típica “occidental”

En contraste, he notado, durante dos años de observación que el arreglo normal de una aula k'ichee' (una clase de adultos en una escuela dominical en una iglesia evangélica) tiene otra forma que es icónica del valor maya de igualdad. En el aula k'ichee', he notado que no es muy fácil identificar el maestro. Todos los participantes están sentados, generalmente en un círculo (o rectángulo), con el maestro entre los participantes.

**Temas a discutir**

1. Cuáles son los valores k'ichee's que deben tomarse en cuenta en el arreglo de una aula bicultural?
2. Tomando en cuenta estos valores, cómo podría arreglarse una aula k'ichee'?



Arreglo físico de una aula típica k'ichee'

**Los papeles sociales del maestro y del estudiante**

Propongo también que hay diferencias importantes entre las expectativas de la cultura predominante y la cultura k'ichee' en cuanto a los papeles del maestro y del estudiante. Generalmente, en el sistema educativo predominante, se supone que el maestro tiene autoridad, que el maestro es el mayordomo de una cantidad de información, que el maestro guía el proceso de enseñanza proveyendo estímulo y evaluación. El papel del estudiante, generalmente, se entiende como pasivo. El estudiante participa en el evento educativo como el que responde, el que recibe. Sus actividades en el proceso educativo son demostraciones que ha recibido la información impartido por el maestro.

Esta relación entre maestro y estudiante se ve no solamente en el arreglo físico sino en los comportamientos de los dos. No se espera que el estudiante seleccionará el contenido de la instrucción. Ni se espera que el estudiante iniciará la discusión sin un estímulo del maestro.

En la cultura maya, la instrucción también se ve como un proceso de transferencia de competencias e información pero este proceso está implementado por medio de relaciones sociales entre el maestro y el estudiante que son menos jerárquicas. Generalmente, el maestro (el que instruye) es una persona anciana, con experiencia y competencia reconocida. Se entiende que esta persona es un modelo de los comportamientos que el estudiante quiere adquirir. La instrucción de contenidos tales como la agricultura, el tejer, u otras ciencias prácticas se hace por medio de la observación (por el estudiante) de las acciones del maestro. Es menos común que el maestro pregunta del estudiante y evalúa la respuesta que se da.

En las situaciones educativas que he observado, he notado que todos los participantes enseñaran por medio de sus consejos. El aprender en el aula k'ichee' es una tarea cooperativa.

### **Temas a discutir**

1. ¿Cuáles son los valores culturales k'ichee's que rigen en las relaciones sociales entre el maestro y el alumno?
2. ¿Tomando en cuenta estos valores como debe el maestro relacionarse a los alumnos en el aula k'ichee'?

### **La etnografía del habla entre participantes en la educación k'iche'**

Una “manera de hablar” muy comúnmente usada en las aulas de las escuelas establecidas en la sociedad predominante es el intercambio tripartita entre la maestra y el estudiante que consiste de una interrogativa, una respuesta, y una evaluación. Este intercambio (denominado IRE – Interrogativa, Respuesta, Evaluación – vea (Cazden, 1988) se manifiesta en una forma similar a lo siguiente:

Maestro: ¿Quién es el presidente más famoso de Guatemala?

Alumno: Justo Rufino Barrios

Maestro: Muy bien!

Generalmente, la pregunta que consta el componente interrogativo, no es una pregunta real porque el maestro no está pidiendo información nueva, sino información que ya bien sabe. La pregunta es una pseudo-pregunta, o una pregunta retórica, que sirve como un estímulo al alumno y como tal no funciona como las preguntas funcionan generalmente en la sociedad. Una de las tareas del principiante en el sistema educativa es aprender este uso nuevo de la estructura lingüística interrogativa. Hasta el momento en que se le da al nuevo alumno que esta pregunta no es como otras preguntas, es muy probable que el alumno será confundido por la aparente ignorancia de su maestro y por la expectación que debe saber algo que obviamente ni el maestro sabe.

En la sociedad predominante, los niños son aculturados a esta función de la pseudo-pregunta por sus padres que también usan este mecanismo para enseñar a sus hijos. Así, llegan a la escuela con una competencia comunicativa que incluye esta función de la pseudo-pregunta.

Esta situación se complica bastante si la estructura de pseudo-pregunta tiene otra función en la sociedad no dominante. Los alumnos de la cultura subordinada llegarán a la escuela no solamente con un deficit lingüístico sino con un deficit sociolingüístico faltando competencia comunicativa en el uso retórico de las estructuras lingüísticas.

El maestro en el aula bicultural debe recordarse que no puede enseñar simplemente por traducir el contenido curricular. Tiene que adoptar también los mecanismos retóricos que son apropiados a la situación.

Mi observación de las “maneras de hablar” en k’ichee’ me hace pensar que la pregunta, especialmente la pseudo-pregunta, no es el mecanismo de preferencia para la instrucción. Tengo muy poca evidencia de esto, pero me parece que la pseudo-pregunta se usa más comúnmente para regañar. Es una manera de hablar que indirectamente critica al comportamiento de otro y que tiene un efecto fuerte para cambiar el comportamiento de un niño que no se porta bien.

Considera, pues, si es cierto esta análisis, cómo interpretará el niño k’ichee’ el habla de su maestro durante su primer día en la escuela. Este niño será expuesto a decenas de pseudo-preguntas. En vez de interpretarlas como estímulos pidiendo una respuesta, es más probable que las interpretará como regaños por no saber algo o por no haber actuado bien. Al terminar un día entero, llegará a casa a contarles a sus padres de un maestro enojado, impaciente, regañoso.

### **Temas para discusión**

1. ¿Cuáles son las funciones de la pregunta en k’ichee’?
2. Cómo se debe usar la pregunta en el aula k’ichee’?
3. Cuáles son otras estructuras k’ichee’s que pueden usarse en el aula k’ichee’?

#### *¿Cómo Será la Aula K’ichee’?*

Los patrones normales internacionales en el aula occidental, especialmente el uso de la pseudo-pregunta, pueden ser contra-productivos con alumnos k’ichee’s. Si el maestro construye su instrucción según el patrón IRE, es muy probable que los alumnos serán confundidos y asustados, especialmente en sus primeros días en la escuela. Hay evidencia de otros estudios similares (Goody, 1978) que el uso de la pseudo-pregunta destaca la diferencia en estatus entre el maestro y el alumno. Aunque los alumnos k’ichee’s bien saben como demostrar respeto a los mayores de edad, los ancianos, sus padres, y otros, no están acostumbrados al comportamiento agresivo de uno que toma control del habla y comportamiento tan directamente. Es muy probable que concluirán que el maestro es orgulloso e iracundo.

De parte del maestro, cuando las pseudo-preguntas resultan en silencio como respuesta, es probable que el maestro concluirá que los alumnos no son cooperativos, o peor, que faltan inteligencia.

#### *Una Aula Sin Evaluación Pública*

Es probable, también, que los alumnos k’ichee’s no estén acostumbrados a una evaluación directa y pública. Generalmente, una evaluación en la cultura k’ichee’ se hace indirectamente evitando conflicto y “comportamiento agresivo”. Aunque el alumno habrá recibido corrección en sus experiencias educativas fuera del aula, ésta no habrá sido de una forma directa ni pública. Al llegar al aula escolar, será sorprendente recibir evaluación (especialmente negativa) en la presencia de otros alumnos. En reconocimiento de estos valores culturales, el maestro buscará maneras de instruir que evitan evaluación negativa, pública, directa.

*Una Aula sin Competición*

***Las normas k'ichee's dictan que la participación será ordenada con los de mayor prestigio y edad comenzando y los de menos prestigio y experiencia siguiendo en su turno. Esperan que todos tendrán la oportunidad de participar, de ofrecer su "consejo". A la temprana edad de los alumnos en la escuela, sin duda, la expectación es que el maestro (el anciano) les contará lo que deben saber y les servirá como modelo del comportamiento que deben imitar. Es probable que esperan un proceso cooperativo con todos ayudando y participando en actividades instructivas.***

*Una Aula con Contexto*

Hay que reconocer que la experiencia educativa del alumno k'ichee' ha sido una que incluyó métodos pedagógicos muy concretos. Métodos pedagógicos que comienzan con conceptos abstractos decontextualizados, no serán bien recibidos por estos alumnos. Los métodos más efectivos serán el uso de narrativos, modelos, ejemplos concretos, demostraciones, etc.

*Una Aula que Enseña Biculturalismo*

Si tomamos como dado que una persona bilingüe tiene ciertas ventajas, aceptamos también que la persona bicultural adquiere ventajas que no tiene la persona monocultural. Propongo que el aula k'ichee' debe ser un lugar donde el alumno puede sentirse cómodo, recibiendo instrucción según las normas de su propia cultura y valores. Además, debe ser un lugar donde el alumno comienza a aprender las maneras y métodos de la educación occidental. El alumno k'ichee' debe aprender como se usan pseudo-preguntas, como se hace para pedir la palabra, como el maestro se relaciona con los alumnos, y todos los rasgos distintos que hemos mencionado.

Este proceso no solamente es uno en que participan los alumnos. Es un proceso igualmente importante para el maestro. Al maestro en el aula k'ichee', es imprescindible que examine sus métodos, su manera de hablar, sus valores básicos para identificar cuando esté actuando en una cultura o la otra. Ser consciente de esto le ayudará identificar los problemas de comunicación que tiene con sus alumnos y a la vez identificar las soluciones a estos problemas.

|   |
|---|
| <p>M. Paul Lewis es doctor en filosofía y lingüística de la universidad Georgetown en Washington, D.C. Desde 1996 es coordinador internacional en sociolingüismo en el Instituto Lingüístico de Verano con sede en Cedar Hill, Texas.</p> |
|---|

Simposios y Seminarios  
**Seminario #3**

Julio 26, 2001

## **“Análisis de los Derechos Lingüísticos: Referencias al Caso Peruano”**

**Manuel Alexis Bermúdez Tapia**  
*CLACSO, Perú*

### **Introducción**

Los Derechos Lingüísticos como categoría jurídica son de reciente data, sin embargo los elementos que la componen se han encontrado a lo largo de la historia humana y muchos de estos han tenido una regulación legal. Ahora bien, esta regulación no debe no debe conducirnos a una mala interpretación en cuanto a su regulación por parte del Derecho, no se reconocían derechos, sino situaciones y regulaciones limitativas debido a una multiplicidad de razones sociales, políticas, económicas y de planificación educativa.

Los elementos componentes de los Derechos Lingüísticos como tales, han comenzado a ser reguladas en la mayoría de legislaciones del mundo desde la mitad del siglo XX dentro de una atmósfera de ampliación de derechos, dándose inicio a un reconocimiento de determinados derechos constitucionales, tales como el reconocimiento de la identidad cultural, del derecho a la utilización de la lengua materna, del respeto por las culturas indígenas, etc.

Dicho cambio obedecía a una situación especial: el reconocimiento de la multiplicidad de culturas y lenguas y de las constantes interrelaciones entre ellas. En la época anterior, esta situación se daba por sobreentendida y pretendía ser puesta en un segundo plano, debido a las consecuencias políticas que podría ocasionar; en la actualidad el reconocimiento y respeto a la diferencia está originando una revolución en cuanto a la construcción del Derecho, puesto que nuevas doctrinas e instituciones jurídicas están configurándose con el propósito de defender instituciones antiguas. Y una de ellas es el reconocimiento del pluralismo legal, de los Derechos Colectivos, de los Derechos Difusos, los Derechos Lingüísticos, entre otros. Nosotros analizaremos los Derechos Lingüísticos.

### **Mapa Idiomático Peruano**

El Perú posee en su amplio territorio un conjunto de idiomas<sup>1</sup>, la mayoría de ellos propios de una determinada cultura diferente a la occidental (o andina o amazónica). Se hablan, desde el castellano a dialectos amazónicos de pequeña difusión regional, algunos

de ellos llegando a casos límite; como por ejemplo el Taushiro, idioma que pertenece a la Familia Lingüística del Záparo que sólo tiene registrado a 7 hablantes.<sup>1</sup>

Delimitando conceptualmente nuestro mapa lingüístico podemos afirmar que el Perú es un país bilingüe o multilingüe mediano (por sus características geográficas y socioculturales), cuyo efecto lingüístico en la población será dinámico, puesto que cada día hay más vernáculo hablantes que se convierten en bilingües (a la lengua materna se le suele sumar el castellano), lo que va a generar como consecuencia un problema de diglosia, conflicto y superposición entre los idiomas en contacto.

Siendo más descriptivos y realizando un cotejo geográfico nuestro mapa lingüístico puede ser descrito en tres “regiones lingüísticas” las cuales pasamos a detallar:

- a. Isla Monolingüe. Es una zona aislada en todo sentido; el contacto entre los idiomas es escaso, producto del aislamiento geográfico, cultural, político y económico de algunas comunidades indígenas.
- b. Archipiélago Bilingüe. Es una zona bilingüe por delimitación, el contacto entre diferentes comunidades monolingües y bilingües es fluido, por lo que los procesos de asimilación cultural son más propensos.
- c. Mar Multilingüe. El contacto entre diferentes idiomas y culturas se realiza de un modo intenso, lo que aminora el proceso de segregación cultural, pero los problemas de sociales y Educativos son más intensos.

Existen por lo menos catorce grupos idiomáticos<sup>1</sup>, que comprenden varios idiomas; once grupos idiomáticos comprenden sólo idiomas zonales y se ubican en la amazonía (de manera casi exclusiva), dos grupos idiomáticos comprenden idiomas regionales (una de ellas nacional) y se ubican en la región andina (sobre todo) y el tercer grupo idiomático que comprende sólo un idioma que también es nacional, teniendo como radio de difusión (sobre todo) urbano. La lista de los idiomas, lenguas y dialectos en el Perú está calculada en 108, doce de ellas sin referencias de su vigencia o extinción. Los grupos idiomáticos son: el castellano, el quechua, el aymará<sup>1</sup>, el arawak, el cahuapana, el harakmbet, el huitoto, el jíbaro, el pano, el peba-yagua, el tacana, el tucano, el tupi guaraní, y el záparo. Existen además idiomas que no han podido ser ubicados en un grupo idiomático, por lo que se consideran idiomas aislados.

El idioma castellano es el hegemónico en el Perú y su número se eleva con el transcurrir de los años, producto del crecimiento demográfico, por la transculturización, por los efectos de la escuela en el ámbito rural, etc.

Los vernáculo hablantes representan un sector demográfico muy heterogéneo, encontrándose dispersos tanto económicamente como geográficamente. En el aspecto lingüístico existen dos tendencias marcadas por parte de los vernáculo hablantes:

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

1. La conservación de su idioma materno por su uso y difusión, pese a la visible disparidad de fuerzas entre su idioma y el idioma más hablado en la metrópoli (han sobrevivido)<sup>1</sup> y,
2. La otra la pérdida de las identidades lingüísticas de los indígenas.

El avance del castellano en zonas vernáculo hablantes no es un proceso nuevo, paulatinamente se ha intensificado que es distinto, llegando a niveles que va afectando la supervivencia de los idiomas maternos de determinadas colectividades socioculturales nativas e indígenas de nuestro país. Los medios de comunicación masivos (la televisión, la radio, el periódico, el internet y por que no el cable), sumado al avance de la escuela en el ámbito rural, la creciente urbanización de zonas rurales, entre otros factores han influenciado<sup>1</sup> en esta situación que puede llevar a la extinción de idiomas y dialectos vernáculos, con el consiguiente problema sociocultural para los miembros de las comunidades nativas e indígenas. Si antes de estos procesos los vernáculo hablantes estaban relegados del *progreso nacional* que se entendía limitado al ámbito urbano, el escaso conocimiento del castellano los mantenía en una zaga respecto del resto de la colectividad nacional.

Por estas características es que a un individuo que vive en zonas rurales o alejadas de los radios urbanos le surge la necesidad de aprender un idioma nuevo y a la vez ajeno: el castellano.

La necesidad del aprendizaje para los vernáculo hablantes del castellano dependerá de las circunstancias, por ejemplo para la gran mayoría de padres este conocimiento le significará a sus hijos una mejores esperanzas de desarrollo social y cultural, para otro sector este aprendizaje constituirá una mejora en sus niveles de vida y por último servirá como un instrumento de defensa para la protección de derechos, tan es así que:

“Lo primordial es aprender el Asháninka; después viene el castellano, para entender mejor cualquier insulto... si más allá me insultan o cualquier cosa ¿Qué voy a responder?”<sup>1</sup>

Dadas las circunstancias de nuestro mapa lingüístico y de la realidad sociocultural, en un futuro mediano de darse los correctivos necesarios y las medidas políticas (sobre todo), el objetivo de las políticas socioeducativas será convertir al Perú en un estado bilingüe, sin problemas de diglosia.

“Todos nosotros tenemos que ser bilingües: hay una lengua primaria y pública de la ciudadanía que tenemos que aprender si queremos vivir juntos, y hay una variedad de segundas lenguas que nos conectan con una estructura local de relaciones: con la familia y el grupo y las tradiciones subyacentes.”<sup>1</sup>

De esta manera es necesario que los peruanos demos la importancia debida a los diferentes idiomas y dialectos que existen en nuestro país, no permitiendo los programas

Educativos de Asimilación, ni el *chauvinismo* de querer estacionarse en un idioma materno (o primera lengua)<sup>1</sup> porque constituiría una barrera para los grupos indígenas y comunidades nativas de materializar sus aspiraciones socioculturales, de esta manera el objetivo de lograr una integración nacional puede materializarse a mediano plazo.<sup>1</sup>

Sobre este punto es necesario indicar la condición de nuestra sociedad respecto del idioma hablado; nuestra sociedad presenta características que se relacionan con el medio ambiente donde habitan. Si se sigue con atención los resultados del último censo de la Nación, se puede llegar a una confusión sobre la característica zonal de diglosia o poliglosia<sup>1</sup>, para lo cual es necesario indicar que las siguientes referencias no implican que las ciudades tengan como condición exclusiva una característica asignada. Así se puede señalar que las zonas urbanas presentan índices elevados de unilingüidad, como ocurre en los departamentos de Piura, La Libertad, e Ica en caso de la costa y Cajamarca, Loreto (Iquitos) y San Martín (Moyobamba) en zonas andinas y amazónicas.<sup>1</sup> Frente a los casos de bilingüismo (Puno-Provincia, Cuzco) y multilingüismo (Puno-Departamento, Tacna)

Con respecto a la situación de los idiomas en el Perú es necesario indicar que salvo los intentos de normalización de algunos idiomas como el quechua y aymará, con motivos de su mantenimiento y difusión, las demás lenguas nativas están en una zaga dentro de los programas de mantenimiento lingüísticos, ubicando a los miembros de dichas comunidades lingüístico culturales en una posición de desventaja comparativa sociocultural frente al resto de sus compatriotas.

Frente al mapa representado el plurilingüismo existente en el Perú, no determina una diferenciación objetiva entre las diferentes lenguas habladas en nuestro país, por lo que estas no pueden ser clasificadas según grados, niveles de "evolución". No todas las lenguas tienen el mismo grado, ni el mismo peso funcional, por lo tanto la distribución desigual es el resultado de las relaciones que entablan los hablantes de estos idiomas en el seno de una sociedad.

"El español, el quechua o el aymará poseen exactamente las mismas posibilidades que cualquier otra lengua natural. En cuanto a la categorización gramatical, son de una complejidad (riqueza) similares. Si el léxico difiere más, es que se trata de una adaptación a circunstancias técnico-socio-culturales distintas"<sup>1</sup>

Tanto es así que el aymará es el único idioma en el mundo que puede ser traducido a un sistema lógico informático sin "colgar" a la computadora.

Bajo este marco referencial, es que existen determinados factores incidentes, que no permiten la igualdad (siquiera material) de los idiomas existentes en nuestro país, los mismos que a nuestro criterio se basan en:

- a. Cuestiones sociales, donde se manifiestan desde el racismo y la discriminación hacia poblaciones nativas e indígenas, hasta la exclusión de determinados sectores sociales (mujeres, niños, ancianos).

- b. Cuestiones económicas, que se manifiestan en la falta de recursos económicos destinadas a programas de mantenimiento y difusión de idiomas autóctonos;
- c. En cuestiones políticas, es demostrado con el poco apoyo legislativo y político al fomento de una Educación Bilingüe Intercultural, que la Constitución política vigente prescribe, en el último párrafo del Art. 17°. (En la constitución de 1979 era el artículo 35°)

Estos problemas se vinculan a nuestro tema, debido al hecho que la imposición de unos idiomas sobre otros no se debe al carácter intrínseco de los mismos, sino al ejercicio del poder de parte de sus hablantes, a la política implícita o explícita asumida por sus organismos de decisión, sin dejar de lado, la tesis que se necesita de una "unidad cultural nacional" para lograr un desarrollo nacional.<sup>1</sup>

Los ejemplos en otras latitudes respecto de esta apreciación no son pocos, los más conocidos han sucedido en Europa con los caos Italiano "un Estado, una lengua"<sup>1</sup> y Francés "Para la unidad cultural de Francia... es necesario que la lengua bretona desaparezca."<sup>1</sup>

### **El Idioma como Problema y como Derecho**

A modo de introducción en este capítulo partiremos por una descripción en etapas que ha pasado el idioma. En una primera etapa, el idioma en los diferentes países del mundo ha sido considerado un elemento de unificación utilizado por el Estado en relación a sus ciudadanos. El problema entonces radicaba (y radica aún hoy en día) en una característica universal: no existe un país que no sea multicultural y/o tenga un solo idioma en su territorio.<sup>1</sup>

Todas las naciones del mundo, tienen en su interior varios grupos colectivos que forman conjuntos socioculturales los cuales a su vez forman determinada nación. Cuando las diferencias entre ellas son pronunciadas y se incurre en elementos de violencia sociocultural, los elementos culturales de uno se hacen manifiestos en contra del otro.

Esto es lo que ha venido ocurriendo en las diferentes naciones del mundo. Las comunidades culturales luchan entre sí, los más fuertes imponen su poder político junto con su cultura, sus valores y por ende su idioma al resto.

Esta imposición comienza por etapas, primero la imposición en la escuela, luego en la sociedad y por último en los niveles de acceso a servicios públicos. Por ejemplo, en la actualidad es difícil tener sólo al quechua como idioma materno, pues con este idioma un individuo no podría comunicarse con facilidad en los centros urbanos, en cambio si un individuo domina el castellano mínimo se asegura una interlocución con otras personas y por ende con la Administración Pública.

Haciendo un estudio comparativo entre varios países y el nuestro en relación con el tema del idioma, se puede concluir que ha existido una dirección evolutiva del mismo, pasando de ser considerado un **problema nacional** a ser un **derecho** de las comunidades lingüístico culturales y ser en la actualidad considerada un **recurso** de una colectividad. El paso de una fase a la otra ha obedecido a circunstancias sociales, a una la lucha de los valores culturales por parte de las minorías culturales que obligó a los gobiernos nacionales a modificar sus legislaciones en cuanto a la oficialidad de los idiomas y a rediseñar y modificar la Política educativa que brindaba.

En un primer momento histórico el idioma tenía la carga subjetiva de ser considerado un problema, que podía afectar la "unión nacional" y se tenía la percepción de que la diversidad étnica, lingüística y cultural del país era incompatible con el proyecto "unitario" de la nación (una sola lengua, una sola cultura, una sola nación) que debía resolverse en aras de un *progreso nacional*.

Para entonces se buscaban encontrar "soluciones" al problema, y dadas las condiciones socioculturales los vernáculo hablantes, nativos e indígenas constituían un obstáculo para la culminación de aquellas. En la Educación, como sistema se encontró el medio ideal para los fines deseados, por esto la escolarización fue considerada como el medio más eficaz para integrar al vernáculo hablante (indígena o nativo sobre todo) en la sociedad nacional, a lo que se sumó la política lingüística castellanizante. De esta manera el Estado peruano basaba su política lingüística en el concepto y mito del conflicto lingüístico existente entre las lenguas vernáculos y el castellano, sin idear soluciones con el propósito de no atender las necesidades de las minorías lingüístico culturales en lo que respecta a la Educación.

La lengua tuvo esta concepción debido a la gran incompreensión que existía a mediados del siglo XX, por parte de la clase dirigente de nuestro país; así en 1905, el Ministro de Educación Jorge Polar sostenía, refiriéndose a los programas de alfabetización y castellanización, que:

"Los maestros rurales debían tener poca ciencia y mucha paciencia para enseñar a una raza infortunada y abatida (en referencia a los indígenas o campesinos)."<sup>1</sup>

Las primeras migraciones, el expansionismo urbano motivadas por la incipiente industrialización a mediados de la década del cuarenta, inducían a los sectores políticos dominantes del país a seguir tomando las medidas "correctivas" necesarias porque el "problema" se hacía cada vez más manifiesto debido a que los nuevos habitantes de las urbes no tenían un correcto dominio del idioma castellano.

Dicha situación era tomada como una excusa por parte de los sectores políticos, sociales, culturales dominantes para mantener su posición política, social y económica, por esto los primeros programas alfabetizadores estaban diseñados para proveer de mano de obra a las nuevas industrias. Los objetivos de tales programas alfabetizadores entonces estaban ideados más para satisfacer las necesidades económicas de un grupo específico que el de satisfacer derechos y aspiraciones de los miembros de las minorías

lingüístico culturales (derecho a la educación, derecho a la identidad cultural, derecho a utilizar la lengua materna, entre otros derechos)

Esta primera fase debe ser entendida desde el punto de vista de la población castellano hablante, la misma que entendía que el uso de lenguas diferentes a la suya era improductivo, y que representaba un lastre que debía ser desterrado, por esto es surge la distinción sociolingüística del bilingüismo y de la diglosia sobre la base de la importancia del idioma en el contexto social donde se desarrollan las relaciones humanas.

Esta consideración sin embargo, no tomó en cuenta la vigencia social de los idiomas vernáculos<sup>1</sup> ni al grueso de la población que las hablaba, porque el Estado negó de cierta manera la existencia de esta población indígena tanto andina como amazónica. El no reconocerles derechos inherentes relacionados a su cultura implicaba una negación a su existencia, la misma que encontró complicidad en el ordenamiento jurídico republicano porque esta hacía muy difícil legitimar la existencia de jerarquías legales.

En vista a este atropello cultural es que las minorías culturales lingüísticas han exigido sus derechos tanto a escala nacional como mundial. Así se pueden citar los casos de Ecuador donde el ejecutivo tuvo que diseñar políticas culturales de reconocimiento, como:

"La oficialización de la Educación Bilingüe Intercultural decisión política que implica un proceso de cambio de las relaciones entre la cultura subordinada y la cultura dominante." <sup>1</sup>

En Chile, sectores dirigentes del pueblo mapuche asumieron una actitud de lucha y comenzaron a exigir sus derechos para lo cual decidieron adoptar las medidas necesarias teniendo en su orden de prioridades el gozar de una Educación que respete sus valores culturales a la que convirtieron n un instrumento de resistencia. Teniendo en consideración su débil presencia en el escenario político chileno, la clase dirigente mapuche comprendió que la defensa de su identidad cultural debía estar dentro de los límites de las condiciones que establecía la sociedad dominante, entonces adoptaron una política de "**superar conservando**". <sup>1</sup> Otra tesis similar y a la vez singular es la "defender ocultando". <sup>1</sup>

Esta tesis de defensa de derechos *superar conservando* ha sido observada por Fernando de Trazegnies en su informe sobre los sucesos de Uchuraccay:

... la gente de Uchuraccay se resiste a hablar castellano y hace como que no entiende nada. Esta actitud parece constituir una estratagema defensiva: utilizan el idioma como una muralla protectora de su identidad cultural. <sup>1 1</sup> (subrayado nuestro)

A diferencia de los casos comentados, en el Perú la situación fue especial y distinta a los países citados, no existieron los movimientos de defensa de derechos indígenas ni de revalorización cultural por parte de los grupos minoritarios<sup>1</sup>, sin embargo

las primeras demandas de estos derechos se dieron en las primeras décadas del siglo XX, gracias a las iniciativas de José Carlos Mariátegui y Luis E. Valcárcel. Es decir la defensa de los derechos culturales en nuestro país no obedeció a presiones de los grupos culturales disminuidos sino de pensadores, los cuales trataron de crear conciencia de la realidad pluricultural del país.

Producto de las investigaciones y trabajos de estos peruanos (ajenos a una cultura indígena en el sentido de pertenencia por origen) se percibieron las necesidades socioeconómicas y políticas de las poblaciones indígenas en el Perú, por esto pusieron empeño en modificar la realidad socio cultural y política de esa época en aras de lograr una verdadera igualdad de derechos entre los ciudadanos peruanos.

Luis E. Valcárcel fue el primero en plantear las medidas necesarias para lograr tal objetivo, señalando que una Educación integral con tener tres componentes: uno laboral, uno agropecuario y uno técnico podría mejorar la situación social y económica de los niños campesinos; medidas que fueron enfatizadas en la década del cuarenta al ser nombrado Ministro de Educación. José Carlos Mariátegui en cambio basó su investigación en el campo político, siendo uno de los primeros investigadores en referirse al problema del indio en el Perú y a la problemática del derecho a la tierra.<sup>1</sup>

Como respuesta del Estado peruano ante esta presión, se crearon los núcleos escolares campesinos en 1946 teniendo una vigencia de 26 años acabando en 1970. Dichos núcleos estaban atendidos por un equipo interdisciplinario de especialistas, contándose con la cooperación de profesionales como docentes y agrónomos, que justificaban su presencia porque se buscaba integrar el campo a la vida nacional, al mundo urbano.<sup>1</sup>

A modo de síntesis, al orientarse como problema la lengua, el Estado tuvo la decisión de erradicar las lenguas minoritarias, se buscó estandarizar la lengua nacional para lo cual utilizaron los primeros programas bilingües que eran de transición y de submersión. Dicha orientación varió debido a presiones sociales, por las cuales el Estado comenzó a reconocer los derechos de las comunidades nativas e indígenas a mantener sus culturas y lenguas, buscándose la estandarización y su grafización o literalidad.

El desarrollo de la segunda etapa Lengua como derecho se analizará en el capítulo de los derechos lingüísticos.

### **El Idioma como Recurso.**

El idioma en la actualidad se considera un recurso por que constituye un instrumento de **acceso** a una cultura, por su doble vinculación: como producto y como depósito, representando la valía del idioma en determinados casos. Además de ser **transmisora** de los conocimientos de una comunidad cultural a otra en tiempo y espacio.

Esta tercera etapa parte de la valoración objetiva que se realiza al idioma, como transmisor de valores culturales de una determinada comunidad cultural. En este sentido

muchos de los conocimientos culturales, tecnológicos, biológicos, instrumentales, folclóricos pueden ser transmitidos a nuevos individuos que no necesariamente necesitan pertenecer a la comunidad. Esta transmisión de conocimiento en la época de globalización que el mundo vive en la actualidad, representa un valor agregado a la capacidad de desarrollo nacional, que no es tomado en cuenta por las políticas educativas nacionales.

El inglés es uno de estos casos, sobre todo en el aspecto económico, comercial, político y tecnológico. Por su importancia, es que actualmente esta lengua viene convirtiéndose en la lengua de mayor expansión en el mundo.

En el ámbito de historia el estudio de determinados idiomas y de su literatura ha permitido el conocimiento de la vida cultural de una determinada comunidad, pudiendo citar en este sentido los estudios realizados por los franceses en la Egiptología a partir de la piedra Roseta.

En el contexto latinoamericano existen países que han iniciado programas siguiendo la lógica de este presupuesto. Países como Brasil, Ecuador, Venezuela y algunos centroamericanos (Guatemala y Costa Rica) vienen promoviendo la difusión y aprendizaje de lenguas nativas con el fin de utilizar su sabiduría, favoreciendo intereses internacionales (en relación con el tema de la biotecnología).

El idioma como un recurso para una determinada colectividad debe ser entendido así cuando por medio de una comunicación entre diferentes grupos culturales (en nuestro país comunidades andinas o amazónicas con la colectividad urbana occidental) se puede llegar a descubrir, investigar y desarrollar conocimientos de diversa índole de parte de cualquier grupo.

De esta manera, la colectividad urbana occidental podrá tener a mano determinados conocimientos que le hubiesen significado un período prolongado de investigación sin la posibilidad de llegar al mismo resultado a corto plazo.

## **Derechos lingüísticos**

### **Antecedentes**

La protección de los derechos lingüísticos tienen como antecedente histórico la protección y fomento de las lenguas de grupos humanos minoritarios, dentro de los Estados Unitarios del siglo XIX. El antecedente más importante lo ubicamos en el Tratado final del Congreso de Viena en 1815 que puso fin a las guerras napoleónicas.

En este documento se partió de la percepción de las “colectividades” y de los “grupos humanos” existentes en las diferentes naciones europeas, que debían tener algunos derechos colectivos. En este aspecto se pretendió defender indirectamente a las

minorías lingüístico culturales sobre la base de considerarlas como colectividades poseedoras de determinados derechos.

Luego de este momento histórico y hasta la década de los ochenta existió un desinterés por parte de los diversos organismos internacionales y naciones de tomar una postura firme o siquiera simbólica sobre los derechos lingüísticos, motivados por el hecho que muchas naciones no estaban dispuestas a reconocer derechos a las minorías existentes en sus territorios. Esto explica el porqué los primeros instrumentos internacionales sólo hacían una referencia a los individuos como beneficiario directo derechos.<sup>1</sup>

Sin embargo la realidad sociocultural de muchas naciones obligó a plantear nuevamente la cuestión del idioma/lengua en los diferentes contextos nacionales, que posteriormente se traslado al contexto mundial. Estas circunstancias han obligado a diferentes Organismos Internacionales ha propugnar diferentes declaraciones de derecho para las minorías lingüístico culturales existentes en un Estado, teniendo como base una evolución en las definiciones jurídicas de los derechos fundamentales, de los derechos colectivos, de los derechos sociales.

Uno de estos esfuerzos fue la búsqueda de una Declaración Universal de los Derechos Humanos Lingüísticos. (Barcelona-España, 1996)<sup>1</sup> En este sentido el rol protagónico lo asumió la UNESCO patrocinando dos conferencias: la primera en octubre de 1987 en Recife, Brasil y la segunda en abril de 1989 en París, Francia.<sup>1</sup>

En este sentido, la lucha por los derechos lingüísticos no se limita a la defensa del uso de una determinada lengua, ni se inspira en una suerte de fetichismo de la lengua; por el contrario el objetivo era la búsqueda a nivel tanto nacional como internacional de una legislación que proteja los derechos de grupos lingüístico culturales cuando estos estén amenazados por otra lengua en su propio territorio.

Sin embargo los objetivos chocan con una dura realidad, porque en la actualidad los diferentes instrumentos internacionales que se den constituyen una base débil para la defensa de los derechos lingüísticos porque la base material, en caso de pretender la defensa de estos derechos, recae en el individuo y no en una colectividad.

En este sentido la protección de estos derechos tendrá implicaciones tanto en el orden de una supervivencia étnica como en el establecimiento de un multilinguismo y una multiculturalidad oficial en nuestro país. Objetivos que de obtenerse posibilitarán en grado absoluto que los individuos de las comunidades indígenas y campesinas empleen su lengua materna en el sistema educacional en todos sus niveles, la posibilidad de relacionarse en su propio idioma con diversas autoridades, con la administración pública.

La preocupación de los poderes públicos por la lengua en la enseñanza es lógica y no sólo por el papel que desempeña la Escuela de cara a la protección o conservación de una determinada lengua, sino también porque la Escuela debe ser un punto de referencia

para conformar un modelo de convivencia y un mecanismo de integración social en una comunidad bilingüe.<sup>1</sup>

### **Naturaleza Jurídica**

Si se quiere realizar una descripción sobre la naturaleza jurídica de estos derechos, debemos partir por calificarla como dual, por ser el idioma tanto un medio de expresión como de comunicación.

Como medio de expresión, vemos el derecho a opinar, el derecho al lenguaje forma parte de los derechos humanos fundamentales, al igual que el derecho a la libertad de conciencia, religión, creencia u opinión, ya que éstos se consideran atributos naturales de todo individuo. Cuando se refieren a la función de comunicación que tiene el lenguaje, los derechos lingüísticos pierden su carácter absoluto, de derechos fundamentales y se asocian más bien con la categoría de derechos económicos, sociales y culturales, que tienen que ser creados por iniciativa del Estado.<sup>1</sup>

A la misma vez los derechos lingüísticos aglutinan dos derechos componentes diferentes entre sí:

- a. El derecho a utilizar la lengua materna en las actividades de la administración, en las actividades sociales tanto a nivel oficial como informal, a utilizarlo en el centro de trabajo, en el centro de estudio, etc.
- b. El derecho a no ser discriminado por el empleo de una lengua diferente a la oficial u otra nacional y a no ser discriminado por el desconocimiento del idioma oficial más extendido.

Conceptos que desarrollados bajo una perspectiva rawlsiana sobre los principios de justicia (aplicados en nuestro caso con relación al idioma), se puede llegar a la conclusión:

1. Que cada persona debe tener un derecho igual al más extenso sistema total de libertades básicas compatibles con un sistema similar de libertad para todos, que le permitirá emplear en la medida de sus posibilidades su propia lengua.
2. Que la existencia de una desigualdad entre niveles de oficialidad entre los idiomas en el Perú, debe resolverse estructurando un sistema que permita:
  - a. La concesión y aplicación de mayores beneficios a favor de las lenguas vernáculas, materializadas en programas educativos y políticas lingüísticas.
  - b. El mayor acceso posible a los vernáculo hablantes monolingües a los servicios brindados por el Estado, permitiendo mejores condiciones de equiparación de derechos y deberes entre todos los ciudadanos peruanos.<sup>1</sup>

En una análisis de Derecho Comparado, la referencia a los derechos lingüísticos en países como el nuestro, de nuestro ámbito regional o “tercermundistas” como una situación de conflicto permanente, no implica necesariamente que en los países de “primer mundo” estos derechos hayan alcanzado un nivel deseado por las minorías lingüístico culturales. Por el contrario la situación es parecida, por lo que es oportuno señalar que esta es una característica mundial.

Otro aspecto que debe analizarse con los derechos lingüísticos es la libertad lingüística tanto de los individuos como de una comunidad, para administrar, transmitir y recepcionar un código o mensaje. Punto que se desprende del análisis del punto b., señalado líneas arriba.

### **Relación Entre los Derechos Lingüísticos y el Ciudadano**

El derecho al idioma, la regulación jurídica del idioma en su relación con el individuo presenta dos aspectos, uno pasivo y otro activo. Dentro del aspecto activo se conciben los derechos lingüísticos los cuales comprenden el derecho a identificarse con su propia lengua, a usarla en contextos sociales y políticos relevantes como en la Escuela (el derecho a la Educación tiene un contenido lingüístico), en la Administración y a contar con los recursos necesarios para desarrollarla, incluyendo también el derecho a aprender la lengua materna, claro está todo encuadrado dentro de un marco de libertades lingüísticas.

Los derechos universales no pueden ser disfrutados, ejercidos ni protegidos si no se disfrutan, ejercen y protegen simultáneamente los derechos periféricos en cuestión. El derecho individual a la lengua no puede ser ejercido si no hay comunidad con la que se pueda conversar en esa lengua.<sup>1</sup>

Sobre la utilización de la lengua materna ante la Administración, hay que mencionar dos puntos contrapuestos:

1. Las autoridades administrativas no tienen como obligación el deber de conocer, aprender y dictar sus resoluciones o actos administrativos en el idioma materno del administrado. Pero, en algunos casos existen Normas que permiten el empleo de las mismas y que fijan como requisito el conocimiento de algún idioma nativo, tal como lo indican: el inc. 7° del art. 130 de la Resolución Ministerial N° 10-93-JUS (Sección Tercera: Actividad procesal, Forma de los actos procesales, Actos procesales de las partes, Forma del escrito<sup>1</sup>); el art. 5° del Decreto Legislativo N° 767-91 (04-12-91) Ley Orgánica del Poder Judicial<sup>1</sup>, Resolución de la Comisión Ejecutiva del Ministerio Público N° 658-96-MP-CEMP, sobre Aprobación del Reglamento de calificación y selección de abogados hábiles para ser magistrados suplentes del Poder Judicial.
2. Por la obligación de brindar un servicio óptimo a sus administrados, la Administración debería considerar la prestación de una atención bilingüe, en especial en los casos referidos a la protección de algún derecho. En este aspecto el Poder

Judicial, el Ministerio Público, La Defensoría del Pueblo, el INDECOPI, y otras entidades, no consideran el desnivel de comunicación entre sus instancias y el administrado, siendo necesaria la intervención activa de los poderes públicos para garantizar los derechos lingüísticos de cualquier individuo.

En su componente pasivo, encierra el derecho de recibir informaciones del Estado en la propia lengua materna y muy particularmente para el caso de nuestro estudio el de recibir una enseñanza en esta misma lengua.<sup>1</sup>

El primer punto de este componente pasivo tiene una importancia para poder delimitar el modo de conducción del proceso tanto judicial (o civil o penal o constitucional, etc.) o administrativo, así se garantiza que el administrado, procesado o sujeto particular pueda ser informado y comunicado en una lengua que comprenda a un nivel medio de la naturaleza, de la causa, de la sanción o de la aplicación del Derecho en el caso en que se encuentre vinculado.<sup>1</sup>

Por estas consideraciones recibir una educación en la lengua materna será un derecho protegido y fomentado por diversos instrumentos internacionales, al enfatizar el aspecto pasivo del derecho al idioma pues prescriben que ninguna persona deberá ser obligada a dejar su lengua materna ni deberá sufrir discriminación alguna por hablar una lengua que considere propia.

En este sentido el idioma tendrá una triple perspectiva:

1. El derecho a recibir información de la Administración en la lengua materna,
2. El de ser administrado utilizando en el proceso una lengua materna, y
3. La necesidad de la Administración de administrar utilizando la lengua materna de los administrados.

Y esta triple perspectiva en nuestro país, se logrará si se arriba a la plena aceptación de dos características: nuestra condición pluricultural y nuestra condición bilingüe o multilingüe por ser una sociedad bilingüe.<sup>1</sup>

Alejados del marco teórico vemos sin embargo que en el Perú, la Administración Pública Nacional está organizada para emplear únicamente al castellano por ser el idioma oficial más difundido y todos sus servicios de manera directa o indirectamente incluirá un estatuto lingüístico que deberá ser seguido por su personal. De esta manera tanto la Administración Pública como su personal inducirán a los administrados a la utilización de un solo idioma.

Esta conducta descrita colocará al quechua, al aymará y a los idiomas amazónicos en una posición de inferioridad frente al castellano, dentro de la supuesta cooficialidad regional idiomática en nuestro país. Si el Estado reconoce más de un idioma como oficial, pese a su delimitación geográfica, no hay razón para que el personal

administrativo pueda optar por utilizar su lengua materna en las ceremonias públicas, al menos de manera oral dentro de sus circunscripciones.

Respecto a los administrados, se debe entender que estos están en una situación de inferioridad de hecho frente a la administración, sobre todo si estos pertenecen a una minoría cultural o lingüística que no pueda manifestarse políticamente como un grupo de presión político. Existirá entonces una relación de proporcionalidad entre la importancia de un grupo lingüístico cultural con respecto a las decisiones de la administración siendo el factor incidente el constituir un grupo de presión. Por ejemplo en Ecuador, los quechuas constituyen un grupo de presión política que es valorado porque representan la tercera parte del electorado ecuatoriano.<sup>1</sup>

Cuando el grupo minoritario no constituya una fuente de expresión comunitaria o de referencia política estará colocado en una posición rezagada que los excluirá de un desarrollo homogéneo respecto de la "mayoría", por esto tendrán que asumir pasivamente las reglas aplicadas a toda la colectividad, sin considerar las diferencias socioculturales. Robert Senelle describe esta situación:

"En un país heterogéneo en el plano cultural, en donde varias comunidades conviven regidas por estructuras constitucionales idénticas, el unilingüismo de los componentes del Estado será la condición *sine qua non* de la supervivencia de este Estado."<sup>1</sup>

Entonces el camino que deben transitar las comunidades indígenas y nativas de nuestro país (en realidad cualquier comunidad disminuida) es llegar a relacionar el Poder y el Derecho, términos que no llegan a contraponerse. *Poder* para constituirse en un grupo de presión y *Derecho* para que sus demandas tengan base sustancial y material en la legislación nacional.<sup>1</sup>

Haciendo un análisis interpretativo sobre el derecho al idioma, el administrado, ciudadano no castellano hablante **tiene** el derecho de usar su lengua en cualquier parte de nuestro territorio, ante cualquier autoridad a la que se dirija (como una garantía). Aunque en la realidad ese tener no esta materializado por lo que se asume la idea de un **debería**.

Al utilizar como garantía el derecho a usar la lengua materna a vernáculo hablante, se estarían evitando los paternalismos culturales; por lo tanto no sería necesaria la "ayuda" de un interprete en un proceso judicial o administrativo (o en el Poder Judicial o en alguna Instancia Administrativa) porque en tales supuestos constituye una **obligación** del Estado el brindar las garantías necesarias a sus administrados para que puedan tener una interlocución correcta con sus funcionarios.<sup>1</sup>

Dicha obligación sin embargo debe ser analizada con sumo cuidado, debido a que el procesado vernáculo hablante no va a ser juzgado con la misma objetividad con la que se juzgue a un castellano hablante, siendo necesario que los juzgadores tengan presente que el vernáculo hablante va al encuentro de un mundo que utiliza un lenguaje diferente al suyo, que la normatividad que se utiliza responde a patrones culturales diferentes (El

derecho como sistema cultural<sup>1</sup>) y que los hechos materia de análisis han sucedido en un ambiente diferente al que se desenvuelve. Entonces se hará evidente la diferencia entre la utilización de un interprete y la utilización de una lengua vernácula tanto del procesado como del juzgador en el proceso. Pero como vivimos en un país que tiene serias limitaciones, la medida más apropiada será la cooperación de un interprete y el empleo de un equipo multidisciplinario para que realice un **peritaje cultural**,<sup>1</sup> en los casos donde una de las partes tenga un origen nativo o hable una lengua nativa, de esta manera las garantías procesales podrán ser más efectivas.

Lo señalado hasta el momento se debe a la estrecha vinculación entre el tema del idioma con el de los derechos de las comunidades lingüísticas culturales. El sojuzgamiento de una cultura por otra tiene como consecuencia que la sometida no pueda gozar de sus derechos o estos estén limitados materialmente y el derecho al idioma y a la cultura propia son los primeros derechos en ser vulnerados.

### **La Cooficialidad de Idiomas**

La diversidad lingüística de muchos países y el deseo de estas de constituir una Nación-Estado en sus territorios ha obligado a estas a tomar medidas necesarias en el campo de la oficialidad idiomática, por las características especiales que tiene una lengua en la población. En muchos casos se oficializaron idiomas foráneos, como en el caso de los países Latinoamericanos luego del proceso de emancipación e independización, en otros casos se hizo una cooficialidad de idiomas uno nativo y uno foráneo, y en pocos casos se está adoptando un idioma con poca tradición en el país, en aras de lograr un “progreso”, como ocurre en Islandia.

La adopción de una cooficialidad de idiomas implica a un nivel jurídico que los idiomas adoptados como oficiales en un determinado territorio donde predominen según ley, tienen la misma valía por lo que pueden ser utilizadas tanto por la Administración como por Organismos particulares a la misma vez dependiendo de sus relaciones con los sujetos particulares, claro está que esta condición se basará en razones prácticas, que en nuestro caso el castellano lo determina.

La variable del “uso oficial” corresponde a la posibilidad de la Administración de utilizar una de las lenguas oficiales reconocidas a un nivel constitucional, que en la Constitución vigente no está mencionada pero que puede desarrollarse por interpretación.

Por estas particularidades el Estado debe adoptar una política lingüística uniforme. La misma que debe concebirse como la intervención del Estado sobre las situaciones sociolingüísticas y sus efectos en las relaciones entre la sociedad y la (las) lengua (lenguas), debiendo decidirse por alguna de las siguientes alternativas (al tener la característica de ser una opción política):

1. La elección de una sola lengua oficial. El carácter oficial de una lengua supone que independientemente de su realidad y peso como fenómeno social... es reconocida por los poderes públicos como medio normal de comunicación en y entre ellos y en su relación

con los sujetos privados, con plena validez y efectos jurídicos lo que, además afecta a todos los poderes públicos radicados en el territorio.<sup>1</sup>

2. La promoción de una lengua entre quienes la tienen como materna.
4. Promover un cambio en la política lingüística, con el propósito de despertar lealtades lingüísticas nacionales.
5. Expandir las lenguas nativas, evitando su extinción, guiando su desarrollo, diseñando para este caso políticas educativas como la Educación Bilingüe Intercultural.<sup>1</sup>

Entonces la oficialidad de un idioma nativo en un determinado Estado responde a una tesis pluralista que concibe el proyecto de una sociedad respetuosa de las diferencias étnicas; buscando que los diferentes sectores integrantes de la totalidad de la población de un Estado, encuentren formas de articulación general que permitan una compatibilización de las diferentes lenguas y culturas existentes. Se recoge de esta manera el pluralismo lingüístico cultural como una opción para lograr y robustecer la conciencia de Nación, compatible por los sectores mayoritarios del país, medida que en nuestro país se encuentra congruente con nuestra realidad multilingüe y el pluralismo cultural, en el plano teórico y legislativo.

Pero en el plano material, se plantean tres cuestiones cuyas respuestas contradicen lo mencionado líneas arriba:

1. ¿Existe un modelo lingüístico cultural?
2. ¿Existe una imagen constitucional del régimen lingüístico? Y
3. ¿Existe un derecho constitucional de las lenguas en el Perú?<sup>1</sup>

Las respuestas son obvias y a la vez son las mismas: NO. El desarrollo legislativo del artículo 48° de la Constitución de 1993, es muy limitado. La referencia a una norma de menor rango jerárquico para delimitar el ámbito de acción de las lenguas nativas peruanas no es específica, y durante el período analizado no ha existido una norma con rango de Ley que la haga, por lo que para efectos de este estudio se ha recurrido a normas que regulan las Academias del Quechua (Ley N° 25260 creación de la "Academia Mayor de la Lengua Quechua") y del Aymará (Ley N° 24323 creación de la "Academia Peruana de la Lengua Aymará") para poder encontrar la ubicación a un nivel legal de estas en el Perú.

La respuesta no está dada, por lo que haciendo una interpretación literal de aquellas, debemos señalar que el ámbito de acción del quechua y del aymará deberían tener un carácter nacional, contradiciendo la limitación a *zonas donde predominen* determinado por la constitución, criterio que debe prevalecer en el ámbito jurídico.

Otro aspecto que debemos analizar es por qué el legislador de 1993 ha limitado a los idiomas quechua y aymará en el país, circunstancia que se desprende de la simple lectura de las normas constitucionales comparadas:

Constitución Política 1979. Artículo 83°. El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymará en las zonas y la forma que la ley establece.

Constitución Política 1993. Artículo 48°. Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymará y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

Una mejor técnica constituyente en cuanto a la oficialización de idiomas en el Perú, hubiera mantenido la primera parte del artículo 83° de la Constitución de 1979 y, evitar el uso de una delimitación territorial cerrada como lo propone la Constitución vigente porque esto puede ocasionar problemas en el goce del derecho a comunicarse en el idioma materno (o lengua materna) en zonas donde no predominan.<sup>1</sup>

### **La Constitución Peruana y los Derechos Lingüísticos**

Se puede discutir que en la constitución vigente de 1993, existe una aparente incongruencia entre varios artículos en cuanto respecto a los idiomas oficiales, a los derechos lingüísticos y derechos sociales.

Así vemos que el art. 48° indica que idiomas son oficiales, pero el artículo 17° señala que el Estado tiene el deber de fomentar la Educación Bilingüe intercultural. Pero si los idiomas nativos, maternos o autóctonos son oficiales, ¿por qué esta doble referencia?

A criterio del autor, la opción que se debió tomar era la de indicar que el Sistema Escolar Peruano va a brindar una educación que respete las características socioculturales de los educandos (cotejándolo según el inc. 19 del art. 2°), y de acuerdo a un criterio de territorialidad el sistema escolar será Bilingüe y tendrá una currícula con un contenido intercultural, utilizando el idioma nativo más extendido en la circunscripción del centro escolar.

De esta manera podemos interrelacionar el artículo de la oficialidad de idiomas con el de los niveles educativos, teniendo a los derechos de la persona como un marco de protección. Por que de lo contrario, que utilidad tiene el tener una cooficialidad de idiomas, si el ejercicio del derecho al idioma no se puede materializar colectivamente.

Otra aparente incongruencia, radica en el hecho de buscar la erradicación del analfabetismo por parte del Estado. Los objetivos de Estado están diseñados para que los educandos puedan alcanzar un buen dominio tanto en la lectura, escritura y cálculo en el idioma castellano, pero no se considera el hecho que también se puede ser analfabeto en otros idiomas. Se ha llegado a una identificación del analfabetismo con el no-

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

conocimiento del castellano. Dicho proceso alfabetizador se encuentra entonces limitado en los objetivos citados.

Manuel Alexis Bermúdez Tapia, es abogado egresado de la Pontificia Universidad Católica del Perú con la calificación de Summa Cum Laude por la Tesis "Derecho a la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú". Está afiliado al Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). En la actualidad se encuentra cursando estudios de postgrado en la especialidad de Maestría en Derecho Constitucional en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

**Simposios y Seminarios**

**Seminario #5**

Julio 26, 2001

**“Derechos Lingüísticos y Derechos Humanos”**

**Guillermo Rivas**

*Programa de Capacitación de Maestros Bilingües  
Oficina de Educación, Sonoma, California*

Parte prominente de la Declaración de Derechos Humanos es la que tiene un individuo de poder expresarse y comunicarse en su propio idioma materno. El lenguaje se utiliza para expresar ideas y sentimientos y no se debe negar a nadie este derecho. Tampoco se debe negar ciertos sistemas de habla compartidos por los habitantes de un país o de una localidad; mucho menos se debe prohibir cualquier sistema de señas, símbolos o gestos que las personas utilizan para comunicar información a otro ser humano.

Si la cultura y el idioma son un don y uno de los derechos que Dios ha dado al ser humano, mal se podría decir que una persona no tiene sus derechos sólo porque pertenece a diferente étnia o cultura o porque habla otro idioma, sobretodo un idioma indígena.

Por razones de sobrevivencia y el miedo a lo desconocido, la gente frecuentemente teme lo que no entiende, sin comprender los beneficios que representa ser persona bilingüe. El ser bilingüe, y el poder entender, hablar y funcionar en dos o más idiomas debieran ser apoyados y no estigmatizados. Esta estigmatización se observa más que todo hacia hablantes de idiomas indígenas. Es una postura deplorable porque no hay ningún ejemplo verificado que indique que el ser bilingüe, en sí, detiene o impide el desarrollo cognoscitivo o educacional. Al contrario, existen pruebas y evidencias que indican que ser bilingüe ayuda a desarrollar ciertos tipos de inteligencia.

El saber varios idiomas nos dá la oportunidad de decidir y expresar nuestro sentir más profundo, las experiencias, los pensamientos, la estética y los puntos de vista propios de nuestra cultura. Esto enriquece el arte y la cultura de un país y ayuda a mejorar la calidad de vida.

Desde pequeño descubrimos que es más fácil usar palabras que señales o ruidos para comunicar nuestros deseos. La libertad de poder comunicarnos es un derecho inalienable. Este derecho cobra verdadera vitalidad cuando lo podemos ejercer en más de un idioma. La habilidad de ser bilingüe o multilingüe debería ser premiada por la sociedad. Sensiblemente esto no sucede en casi ningún país ya que la tendencia es más bien de tener una sociedad homogénea.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

Es más, se considera que el ser bilingüe es como una barrera o impedimento para la incorporación de los inmigrantes o de las minorías lingüísticas y sus hijos dentro de la sociedad establecida. Esto se ve en países como Estados Unidos, donde los estados de California y Arizona han votado a favor de utilizar solamente el inglés en las escuelas. Es claro que el no poder hablar el idioma de las mayorías de la sociedad funciona como una barrera al avance económico, pero la educación bilingüe debe ser vista como una oportunidad que enriquece al individuo y, por lo tanto, a la sociedad.

Los retos de ser bilingüe o multilingüe son bien reconocidos. Entre ellos, el más difícil es el de como incorporar a las minorías lingüísticas en el sistema económico de la sociedad. Sólo se puede hacer enseñándoles el idioma oficial o establecido para que ellos puedan participar en forma más productiva en la sociedad, pero respetando su idioma materno.

En conclusión:

- Las personas bilingües pueden usar sus habilidades para promover los intereses económicos en otros sectores ajenos a su cultura.
- Su habilidad lingüística puede fortalecer la diplomacia extranjera y la defensa del país.
- La persona bilingüe puede servir como ejemplo y modelo para otras personas. Todos pueden ser y debieran ser bilingües o multilingües. El conocimiento de lenguas e idiomas extranjeros o no maternos es una necesidad inmediata por la naturaleza cosmopolita del hombre globalizado.

|   |
|---|
| Guillermo Rivas tiene su doctorado en psicología social del Wright Institute, Graduate School of Psychology, en Berkeley, California. Es director de servicios bilingües en el condado de Sonoma, California. |
|---|

**Seminarios y Simposios**  
**Seminario #4**  
Julio 26, 2001

**“Recuperación y Revaloración de los Bienes Culturales  
y las Lenguas Indígenas como Fuente de una Nueva Educación  
Indígena: La experiencia en México”**

**Rocío Casariego y  
Rosaura Sánchez Cervantes**

*Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) México*

**Introducción**

Las comunidades autóctonas en México han sufrido por siglos, de aislamiento, pobreza y exclusión social. Ello no ha impedido que sus culturas y sus lenguas sigan vivas y que en muchos casos hayan crecido y se hayan diversificado.

Ciertamente la relevancia que actualmente tiene la población indígena; el papel que juega en la economía y más recientemente en la vida pública y democrática de este país, no puede identificarse con los procesos de su escolarización, o con su mayor participación educativa.

Los sectores pobres, en los que se identifican los mayores rezagos de alfabetización y educación básica, son los indígenas, sin embargo ello no se corresponde con la enorme potencialidad que hoy se reconoce a los bienes culturales que les son propios.

Esto problematiza desde sus raíces los juicios clásicos pero erróneos, que durante muchos años han funcionado como soporte de las tareas de planeación y evaluación educativa más importantes en el campo de la educación indígena, tales como la investigación, el diseño y desarrollo curricular y la experimentación didáctica.

Una tesis falsa contra la que es necesario desarrollar un trabajo pedagógico riguroso y demostrativo es aquella que confunde cultura escrita con **CULTURA** y que desconoce el valor educativo y social de los conocimientos, tecnologías, costumbres y lenguas indígenas, sobre todo por su esencia profundamente oral, empírica y diferente.

Otro juicio de este tipo, igualmente erróneo y perjudicial para el desarrollo de propuestas educativas pertinentes para las comunidades originarias de nuestro país, es el que considera a las culturas con literatura como culturas superiores frente a las orales y, por tanto, considera a las tecnologías tales como la informática, las telecomunicaciones y

la microelectrónica; como ámbitos inaccesibles para los grupos indígenas, dado que estos constituyen una población que no ha siquiera cubierto su educación básica.

Nuestro punto de vista considera que las lenguas y las culturas indígenas poseen especificidades profundamente compatibles con las nuevas tecnologías y que es necesario iniciar los procesos de alfabetización tecnológica al mismo tiempo que se inician los de alfabetización y oralización bilingües tanto con la población infantil como con los jóvenes y los adultos. Que dichos procesos sólo tendrán éxito y eficacia si se sostienen fuertemente en los soportes y recursos informáticos y de telecomunicación, mismos que son actualmente los únicos a partir de los cuales se pueden garantizar respuestas y propuestas confiables y poderosas, como las que exige la complejidad de la educación indígena, si se quiere que esta responda las exigencias de equidad y de calidad.

### **Desde Donde Hacemos Nuestras Propuestas**

El Programa de Educación Indígena del Conafe cuenta con una experiencia de siete años, realizando actividades de investigación, diseño de planes y programas educativos, formación de docentes, producción de medios y materiales educativos bilingües y evaluación escolar. Estas actividades se han desarrollado, principalmente, a partir de la operación de los programas de preescolar y primaria bilingües en veinte estados de la república, trabajando con docentes no profesionales, hablantes de más de cincuenta lenguas y variantes indígenas en alrededor de 3000 comunidades.

Además de esa, que ha sido la tarea básica y sustantiva de los equipos interdisciplinarios tanto en oficinas centrales como en los estados y las regiones en las que se operan los programas, se han desarrollado a nivel experimental otras aplicaciones educativas de la propuesta, tales como la de alfabetización bilingüe de adultos, la posprimaria indígena, el apoyo educativo a becarios de los albergues escolares indígenas del Instituto Nacional Indigenista y la atención educativa bilingüe a población infantil indígena residente en la ciudad de México.

Los contextos en los que opera el Conafe constituyen las zonas y regiones más apartadas y aisladas del medio rural; nuestras comunidades poseen perfiles demográficos de quinientos, cien habitantes y menos, lo que las hace, muchas veces invisibles para las estadísticas, bases de datos y cartografía con que operan los sistemas de información poblacional del país.

Pensamos que lo que da la posibilidad al currículum de educación indígena de llenarse de contenidos y formas surgidos de las propias lenguas y saberes de estas culturas, es concebir a la educación como un proceso informático, en el que lo importante es aprender a identificar, registrar, ordenar, manipular, modelar, producir y divulgar información, reconociendo como información no sólo aquella que tiene sus fuentes en los libros, sino sobre todo aquella que proviene de la realidad observable de manera directa para los niños y la que se recupera a partir de las fuentes orales y la memoria de los adultos, los viejos y los sabios de las comunidades.

Enseñar a los niños a hacer sus propios libros, organizar y catalogar sus bibliotecas, sus fichas, bases de datos y archivos a partir de la información que recuperan de su realidad. Enseñarlos a elaborar y reconocer la importancia de contar con instructivos que describen y codifican la estructura, usos y funcionamiento de sus propias tecnologías, todo ello en una estrategia integral y bilingüe de investigación, docencia y difusión del saber dentro del aula y la comunidad.

Desarrollar una cultura informática y de computación en las lenguas indígenas y sin computadoras ha sido posible a partir de esta perspectiva, que supone que algún día nuestros estudiantes estarán en condiciones de enfrentarse con éxito a las nuevas tecnologías, sobre todo para aprovecharlas en función de sus propias lenguas y comunidades.

### **Propuestas**

Un sistema como e-México deberá constituirse no sólo en un recurso más para favorecer y mejorar las condiciones de educación de las comunidades indígenas, sino en uno de sus soportes fundamentales tomando en cuenta lo siguiente:

1. Ofrecer sistemas, terminales y vías de acceso amigables e inclusivas de las lenguas y las culturas indígenas tales como sistemas que les permitan la configuración de sus fuentes, la escritura en las lenguas autóctonas y el uso y diseño innovador de software.
2. Contar con opciones específicamente diseñadas para el intercambio interétnico y cultural (chat, portales, etc.)
3. Ofrecer información producida ex profeso para el uso de la población indígena, y formulada dentro de los propios sectores de interés tales como las instituciones de salud, comercio, agricultura, tecnología, gobernación, etc.
4. Ofrecer vías multimedia que permitan su aprovechamiento en la educación y la comunicación a distancia.
5. Promover la regulación y normatividad que propicie la producción de información y sistemas de bases de datos que hagan visible a la población indígena en los ámbitos geográficos y sociales a partir de indicadores sobre todo lingüísticos y culturales.
6. Promover la formación de técnicos, ingenieros e informáticos especializados en la problemática bilingüe y multicultural y la construcción de equipos multiprofesionales que permitan dar cuenta de propuestas complejas y eficaces para México en el campo de la comunicación multilingüe y el interculturalismo.
7. La inversión en infraestructura e investigación para el desarrollo de una educación intercultural y bilingüe moderna como la que merece México el segundo país en el mundo en número de lenguas vivas.
8. Tomar el campo de la educación indígena como espacio para proyectar investigación educativa y de desarrollo tecnológico a fin de dar cuenta un contexto de complejidad social y lingüística de propuesta innovadoras y aplicables en otros contextos tanto nacionales como internacionales.

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

Rocío M Casariego Vázquez y Rosaura Sánchez Cervantes son educadoras lingüistas mexicanas. Trabajan en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México.

**Simposios y Seminarios**  
**Seminario #6**  
Julio 26, 2001

**“Programa Educativo del Pueblo Eperara Siapidara de la Costa  
Pacífica del Sur Occidente Colombiano”**

**Ernesto Hernández Bernal**  
*Universidad del Cauca, Colombia*  
*Centro de Educación Indígena y Multicultural*

**Antecedentes**

Durante el primer semestre de 1995, el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia UNICEF, la División de Grupos Étnicos de la Gobernación de Nariño, y la Asociación de Cabildos Indígenas Eperara Siapidara de Nariño ACIESNA, acuerdan adelantar un proyecto educativo, enmarcado dentro de los lineamientos del programa PROANDES UNICEF, componente Educación, y cuyo desarrollo académico investigativo sería coordinado por el Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural GEIM, de la Universidad del Cauca.

Como población beneficiaria de los Eperara Siapidara del Departamento de Nariño, es de alrededor de 1,500 habitantes. Estas comunidades que junto con las de los departamentos de Cauca y Valle del Cauca forman parte del grupo Embera, pueblo indígena habitante de la Costa Pacífica Colombiana, importante región biogeográfica y cultural, considerada la segunda reserva natural más grande y rica del planeta, así como una de las más húmedas y lluviosas.

Para el aval de la Universidad del Cauca tanto a nivel académico como investigativo, el grupo GEIM presenta el “Proyecto de Investigación para la Construcción de una Propuesta Curricular de Formación de Maestros Eperara Siapidara de la Costa Pacífica del Sur Occidente Colombiano”, al interior del cual se han venido adelantando actividades que apoyan el proceso de fortalecimiento educativo que adelantan estas comunidades.

El proyecto en su primera fase (agosto de 1996 a marzo de 2000) contempló la realización de un Programa de Profesionalización Docente dirigido a maestros en ejercicio y líderes del pueblo Eperara de Nariño, así como del departamento del Cauca. Este programa de formación docente trató de responder a las necesidades y decisiones del Pueblo Epera del Pacífico, en el marco de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, disposición gubernamental que da carta abierta a la autonomía regional y a la

construcción de proyectos educativos propios y consecuentes con el desarrollo autogestionado de las comunidades. Así mismo tratamos de responder al máximo a los lineamientos de la educación indígena, retomando aspectos teóricos y metodológicos de la etnoeducación, la educación intercultural y la educación multicultural.

### **Referentes Académico Investigativos**

El proyecto como tal nace no desde el interés investigativo de alguna institución sino del mismo interés y necesidad de las comunidades indígenas en procura de mejorar la calidad educativa en la región. Son las mismas autoridades locales y el grupo de educación del pueblo Eperara quienes definen los criterios de la propuesta formativa, definiendo entre otros aspectos, los ejes del proceso:

- La Cosmovisión
- La Pedagogía y La Didáctica
- La Investigación
- Lo Político Organizativo

Y como áreas académicas de trabajo:

- Educación y Pedagogía: cuyo objetivo central fue identificar componentes y lineamientos generales que permitieran la elaboración de la propuesta educativa de formación docente para el grupo Eperara de la Costa Pacífica.<sup>1</sup>
- Socialización e Historia: Tenía como objetivo central recrear y valorar el pensamiento, los conocimientos, saberes y prácticas culturales, así como el proceso histórico del pueblo Eperara Siapidara, desde dentro y en relación con otros grupos humanos.
- Comunicación y Lingüística: Como propósito fundamental se tenía analizar la Lengua Siapedee en los procesos educativos y organizativos de la comunidad.
- Naturaleza y Territorio: El propósito fundamental del área era estudiar y reflexionar sobre la relación del hombre Epera con los demás seres, animales, plantas, fenómenos naturales y espíritus, tratando de establecer el diálogo con las ciencias de occidente.
- Matemáticas: Como propósito del área estaba contribuir al fortalecimiento de los conocimientos propios de la cultura a nivel matemático, así como conocer los elementos básicos a nivel de la matemática occidental.

A lo largo del proceso y como complemento de las actividades académicas se programaron talleres, tales como:

- Lineamientos Generales de la Etnoeducación
- Administración y Currículo

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

- Lectura y Escritura en Español,
- Legislación Indígena.

Algunos de estas actividades, como fue el caso de Administración y Currículo, se convirtieron en áreas académicas por la relevancia de sus temáticas.

Las actividades académico investigativas con el grupo de profesionalizantes se desarrollaron en la zona (municipios de Olaya Herrera y El Charco) a través de cinco encuentros de trabajo, denominados Bloques Académicos, cada uno con una duración de dos meses, correspondientes a dos etapas, de acuerdo a la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional para estos procesos de profesionalización docente.

### **Actividades y Logros del Proceso**

Durante el primer bloque de la profesionalización las actividades estuvieron a cargo de los agentes o autoridades tradicionales del pueblo Eperera, como son la Tachi Nawe (líder espiritual considerada la máxima autoridad), los Jaipanas (médicos tradicionales) y los Yerbateros (encargados de tratar las mordeduras de culebra); quienes estuvieron trabajando aspectos considerados pilares de la cultura Eperera Siapidara: Cosmovisión, Rituales y Mitología, Medicina Eperera, Lengua Siapedee y Bailar Cultura, entre otros. Los siguientes cuatro bloques fueron orientados por profesores del grupo GEIM de la Universidad del Cauca, con la participación de dos profesoras de la Normal Nacional "La Inmaculada" de Guapi, el rector del Colegio Eduardo Santos de Toribío, un lingüista del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC y un líder Eperera, coordinador del programa de Etnoeducación de ACIESNA. De cada uno de estos Bloques, se cuenta con el respectivo informe académico - operativo.

### **Logros**

Uno de los principales logros de esta primera fase del proyecto fue la graduación, marzo del 2000, como Bachilleres Pedagógicos, de 28 profesionalizantes, maestros y líderes del pueblo Eperera Siapidara, quienes estamos seguros están aportando al mejoramiento de la calidad de la educación de estas comunidades, formando los niños y las niñas que los Eperera del Pacífico quieren de acuerdo a sus planes de desarrollo o planes de vida. De estos 28 maestros y líderes, cuatro son mujeres, número que podemos considerar relativamente amplio si tenemos en cuenta que generalmente en estas comunidades indígenas como en muchas otras del país, la participación de la mujer en estos espacios es bastante restringida, por no decir nula. Por tanto se considera que con este proyecto se abre el camino, se abren puertas para una participación más amplia en futuros programas comunitarios.

Dada la importancia para el pueblo Eperera de poder continuar con el programa educativo, toda vez que los maestros se cualifican con miras a mejorar las condiciones educativas de la región, además de aportar al proceso organizativo de estas comunidades, se propuso adelantar la Fase II del proyecto.

## *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

Para ello, además de seguir siendo una de las experiencias locales apoyadas por el programa PROANDES de UNICEF a través del grupo GEIM de la Universidad del Cauca, durante el IV Bloque se presenta una propuesta de apoyo al Departamento Nacional de Planeación, Programa BID - Plan Pacífico, Unidad Técnica Departamental de Nariño, permitiendo de esta manera la continuidad del proceso. Para el trabajo académico se seguía contando con la coordinación del GEIM y con el acompañamiento de la Normal Nacional La Inmaculada de Guapi, y se vinculaba al proceso la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.

En la parte operativa de esta Fase II y con el propósito de realizar un trabajo más cercano con los maestros, se organizaron encuentros por comunidades, vinculando además a los maestros en ejercicio que no participaron de la profesionalización: Sobre el Río Satinga (municipio de Olaya Herrera) trabajamos con las comunidades de Robles, Turbio Tortola, Caimanes, Nueva Floresta y Sanquianguita; sobre el Río Laguna (municipio de El Charco) con las comunidades de San Antonio, Santa Bárbara, Vuelta El Mero y Taijita.

Durante los cinco años de la Profesionalización (Fase I), los maestros elaboraron una serie de documentos, producto de sus investigaciones al interior de las diferentes áreas del programa, los cuales fueron retomados con miras a seguir siendo trabajados durante esta Fase II, con el propósito de convertirlos en materiales educativos de apoyo para las escuelas de las comunidades Eperara.

Entre los documentos retomados está la *Propuesta de Proyecto Educativo Comunitario PEC Eperara Siapidara*, el cual contó con la asesoría de la Normal de Guapi, al interior del taller de Administración y Currículo. Así mismo desde el área de Educación y Pedagogía se trabajó el *Reglamento del Maestro Eperara* (Pensamiento Sia sobre el Maestro). Desde las áreas de Educación y Pedagogía y Naturaleza y Territorio se trabajó el documento *Historia de las Comunidades Eperara de Nariño*, el cual recoge los referentes de poblamiento de estas comunidades.

Estos tres documentos fueron trabajados durante uno de los encuentros de la Fase II y se dejó copia por escuela para que los maestros y líderes los siguieran complementando con las comunidades respectivas. Los avances fueron siendo socializados en cada nuevo encuentro. Actualmente podríamos decir se encuentran en su fase final de sistematización.

Como parte del proceso se avanzó en el seguimiento final y concertación con las autoridades Eperara del Departamento de Nariño con miras a la posible publicación de otros dos materiales, los cuales se piensan editar de manera experimental como documentos de trabajo para los maestros. Estos fueron trabajados a partir de las investigaciones adelantadas por el grupo de profesionalizantes en sus comunidades, en el marco de las áreas de Socialización e Historia: *Ciclos de Vida y Procesos de Socialización entre las Comunidades Eperara*; y Naturaleza y Territorio: *Cosmovisión y Medicina Tradicional Epera*.

De otra parte, los encuentros se aprovecharon para diligenciar una guía de trabajo con los egresados de la Profesionalización, la cual permitió realizar el seguimiento de la Fase I, proceso que posibilitó producir un documento de carácter evaluativo que

*Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*

esperamos nos sirva de reporte técnico de dicha fas. Este informe recoge de manera más amplia aspectos tanto operativos como académicos de los procesos vivido alrededor del Programa Educativo Eperara Siapidara.

El proyecto durante estos seis años, en sus fases I y II, ha coadyuvado procesos interesantes en la región. Se ha generado una dinámica de movilización social y política entre las comunidades de la zona, que consideramos contribuye a fortalecer las propuestas educativas tanto de las organizaciones locales como de las instituciones que hacen presencia en el Pacífico Sur de Colombia. Se ha ganado experiencia de trabajo en la región, que esperamos sirva para documentar y enriquecer la dinámica académica e institucional de la Universidad del Cauca.

De otra parte se puede resaltar que el mencionado proyecto ha tenido un impacto favorable en el desarrollo local, la educación y fortalecimiento institucional de instancias como ACIESNA, los Cabildos Locales, La Normal Superior de Guapi, y las escuelas y comunidades participantes, vinculadas en mayor o menor medida durante el proceso.

Agradecemos a todas las instancias involucradas en el proceso, especialmente al Programa PROANDES de UNICEF y al Departamento Nacional de Planeación, Programa BID Plan Pacifico, Unidad Técnica Departamental de Nariño, por el significativo aporte que vienen haciendo en pro del mejoramiento de las condiciones de vida de estas comunidades del Pacifico Sur Colombiano.

|  |
|--|
| Ernesto Hernández Bernal es director del programa educativo del pueblo Eperara Siapidara y ha recibido reconocimiento internacional por la efectividad y adaptabilidad de este proyecto. |
|--|

**Simposios y Seminarios**

**Seminario #7**

Julio 26, 2001

**“Educar en la Lealtad Étnica en un Mundo Globalizado: Un Desafío  
Para El Siglo XXI”**

**Tomás Calvo Buezas**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

Nunca como ahora formamos parte toda la humanidad de una aldea global, interrelacionada por los medios de comunicación y caracterizada por la integración, el universalismo y la globalización. El mundo se ha convertido en una plaza grande, en un ágora, donde se mueven gentes de todas las razas y culturas, y en un gran mercado en el que libremente transitan capital, tecnología, recursos, empresas y productos. Algunos analistas explican el incremento de esta “integración universalista”, entre otros factores, por el triunfo del capitalismo liberal, de naturaleza transnacional y expansionista; ello explicaría la ruptura de fronteras étnicas y culturales cerradas. Con la caída de los Estados Comunistas, el imperante capitalismo habría desarrollado aún más su dimensión universalista, integradora y globalizadora.

Ahora bien, esta expansión capitalista mundial produce dialécticamente otros efectos, como son desintegración social, las fanáticas resistencias nacionalistas y los baluartes étnicos particularistas. ¿Por qué estos procesos contrarios a la globalización universalista?. Porque el capitalismo, a la vez que integra la producción y el mercado, conlleva el incremento de la competencia y desigualdad entre los diversos países y dentro del propio país, distancian aún más el Norte/Sur y jerarquizado aún más la estructura desigual del poder económico en manos de la docena de países ricos del Primer mundo.

Este proceso *debilita la soberanía nacional y las lealtades de etnia y religión*, por lo que a veces estas fuerzas sociales explotan en un exagerado *fanatismo étnico*, nacionalista o religioso. En este sentido algunos autores hablan de cómo en nuestra sociedad moderna de consumo se opera a la vez un proceso “*universalista*” de cierta *homogeneidad económica*, cultural y social, que podía metafóricamente denominarse de *destribalización* a nivel estructural; y a la vez se produce dialécticamente, como en un espejo cóncavo, un proceso inverso “*particularista*”, etnocéntrico y nacionalista de *retribalización* a nivel simbólico de identidad étnica.

En saber armonizar esa *dimensión universalista abierta* y esa *conveniente lealtad étnica y patria*, consiste el desafío del futuro. Si el equilibrio se rompe, suele hacerse por el punto más flojo y débil, que es la “abstracta” dimensión universalista. Parece ser que en caso de *conflictos de lealtades y competencias de recursos*, se incrementa el particularismo étnico-nacional con el rechazo del “otro y del diferente”, recrudeciéndose

los prejuicios y la búsqueda de chivos expiatorios, y por eso mismo, son en esas crisis sociales donde hay que mantener la *cabeza clara y el corazón abierto*.

Educar a nuestros hijos y adolescentes para un mundo, a la vez globalizado y “localizado” étnicamente es uno de los desafíos más cruciales del siglo XXI. ¿Cómo educar en la necesaria fidelidad y en la firme lealtad a nuestra etnia o patria, y a la vez compartir y participar en identidades y lealtades más amplias y universalistas? ¿Cómo debe reflejarse esta compleja red de lealtades y de educación intercultural en los textos escolares?

En la ponencia se plantearán estos interrogantes y dilemas, a la vez que se aportarán algunos datos sobre Encuesta escolar iberoamericana aplicado por un servidos a 21 países, entre ellos Guatemala y se ofrecerán algunas reflexiones sobre un estudio de textos escolares iberoamericanos.

Tal vez resultan iluminadoras en esta compleja y ambivalente situación la recomendación de la UNESCO, que desde hace años vive insistiendo en la necesaria educación de la paz, solidaridad y respeto a otros pueblos y culturas:

“La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir, cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales, y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas. Por tanto, las personas deberían comprender y respetarse mutuamente y negociar en pos de la igualdad, con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos”.

|   |
|---|
| <p>Tomas Calvo Buezas es director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo en España y es catedrático en la Universidad Complutense de Madrid. Es representante de España en la Comisión Europea de la Lucha contra el Racismo.</p> |
|---|