

1-1-2003

# La Educación Indígena en las Américas Indigenous Education in the Americas (Spanish Edition with English Translations)

World Learning

Follow this and additional works at: <http://digitalcollections.sit.edu/sop>

---

## Recommended Citation

World Learning, "La Educación Indígena en las Américas Indigenous Education in the Americas (Spanish Edition with English Translations)" (2003). *SIT Occasional Papers*. Paper 1.  
<http://digitalcollections.sit.edu/sop/1>

This Article is brought to you for free and open access by the World Learning at DigitalCollections@SIT. It has been accepted for inclusion in SIT Occasional Papers by an authorized administrator of DigitalCollections@SIT. For more information, please contact [digitalcollections@sit.edu](mailto:digitalcollections@sit.edu).

# SIT Occasional Papers Series

*Addressing Intercultural Education, Training & Service*

(Available in Print and Electronic Formats)

## *La Educación Indígena en las Américas*

*Indigenous Education in the Americas*

*(Spanish Edition with English Translations)*

Issue Number 4

**WORLD LEARNING  
SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING  
THE EXPERIMENT IN INTERNATIONAL LIVING  
PROJECTS IN INTERNATIONAL DEVELOPMENT AND TRAINING**

*Winter 2003*

# EDITORIAL BOARD

## SERIES EDITOR

Alvino E. Fantini, *Professor Emeritus, SIT*

## ASSOCIATE & ASSISTANT EDITORS

José Ángel Zapeta, *Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe, PIDT*

Karla Silvestre, *Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe, PIDT*

## COPY EDITORS

Mariana Achugar, *Department of Language Teacher Education, SIT*

Jane Buckingham, *Department of Student Services, SIT*

Beatriz C. Fantini, *Language and Culture Center, SIT*

Barbara R. Mintz, *Language and Culture Center, SIT*

## EDITORIAL BOARD

Jane Buckingham, *Department of Student Services, SIT*

Carla Fantini, *The Experiment in International Living*

Rebecca Hovey, *Study Abroad, SIT*

Jerrold Keilson, *Projects in International Development and Training*

Barbara R. Mintz, *Language and Culture Center, SIT*

Patrick Moran, *Department of Language Teacher Education, SIT*

Marla Solomon, *Global Issues and Intercultural Management, SIT*

## PRESIDENT, WORLD LEARNING

James A. Cramer

## PROVOST, SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING

Paula A. Harbecke

## EDITORIAL SUPPORT, COVER DESIGN, AND LAYOUT

Gregg J. Orifici, *Creative Services*

Martha E. Raines, *Creative Services*

Patricia Williams, *Creative Services*

## WEBSITE & ELECTRONIC FORMAT

John Levin, *Information Technology Center*

Copyright © 2003, School for International Training,  
Brattleboro, Vermont 05302 USA

ISSN No. 1530-8332

## ABOUT THIS SERIES

The *SIT Occasional Papers Series (SIT/OPS)* is dedicated to advancing knowledge, skills, and awareness of theory and practice in the areas of intercultural communication, language education, development, training, and service. The Series presents items of interest to educators, trainers, practitioners, researchers, and students. These include essays, articles, reports of research and evaluations, as well as information about World Learning, the School for International Training (SIT), Projects in International Development and Training, and The Experiment in International Living as well as the international federation to which it belongs. This publication is available in print and in an electronic format accessible through the SIT Website at [www.sit.edu/publications](http://www.sit.edu/publications).

About Copyright: Authors submitting manuscripts agree to transfer copyright for their article to the publisher, the School for International Training, when accepted for publication. Copyright covers exclusive rights to reproduce and distribute the article in print and electronic formats, including reprints, photographic reproductions, microfilm, or any other reproductions and translations. Readers may print a hard copy of the electronic version for their own personal use. However, no part of the publication may be further reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means (e.g., electronic, electrostatic, magnetic tapes, mechanical, photocopying, recording, or otherwise) without written permission from the Series Editor. Permission to reprint does not extend to copying for general distribution, for sale, for promotion, for creating new works, or for research. Specific additional written permission must be secured for these purposes.

The Series Editorial Board strives to avoid inaccurate or misleading data; however, opinions or statements appearing in these publications as well as data and opinions contained in the articles remain the responsibility of each contributor concerned. Accordingly, the *SIT/OPS* Editorial Board and its parent institution, together with its officers and agents, accept no responsibility or liability for the consequences of any such inaccurate or misleading data, opinions, or statements.

### SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING

Kipling Road, Brattleboro, Vermont 05302-0676 USA

Telephone (802) 257-7751

Fax (802) 258-3316

Email [sitops@sit.edu](mailto:sitops@sit.edu)

**[www.sit.edu](http://www.sit.edu)**



# SIT Occasional Papers Series

*Addressing Intercultural Education, Training & Service*

## *La Educación Indígena en las Américas*

### *Indigenous Education in the Americas*

*(Spanish Edition with English Translations)*

WORLD LEARNING

SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING

THE EXPERIMENT IN INTERNATIONAL LIVING

PROJECTS IN INTERNATIONAL DEVELOPMENT AND TRAINING

Issue 4

Winter 2003

## ÍNDICE

### TABLE OF CONTENTS

<b>SOBRE ESTA EDICIÓN</b>	ix
ABOUT THIS ISSUE	
<b>RECONOCIMIENTOS</b>	xi
ACKNOWLEDGMENTS	
<b>PROYECTO ACCESO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y LA PRIMERA FERIA HEMISFÉRICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA</b>	1
PROJECT ACCESS TO BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION AND THE FIRST HEMISPHERIC CONFERENCE ON INDIGENOUS EDUCATION	
<b>Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural</b>	
Project Access to Bilingual Intercultural Education	3
por Julio Ramírez	
<b>La Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena</b>	
The First Hemispheric Conference on Indigenous Education	9
por José Ángel Zapeta	
<b>EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LAS AMÉRICAS</b>	
THE STATE OF INDIGENOUS EDUCATION IN THE AMERICAS	13

<b>De la Educación Indígena a la Educación Intercultural: La Experiencia de México</b> From Indigenous Education to Intercultural Education: The Mexican Experience por Natalio Hernández	15
<b>La Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos Indígenas en el Perú</b> Bilingual Intercultural Education of the Indigenous Peoples of Peru por Juan Carlos Godenzzi	25
<b>Mapudungun: La Lengua de la Tierra</b> Mapudungun: The Language of the Land por Constanza Rojas Primus	35
<b>El Movimiento Indígena para el Control Tribal en la Educación Superior de Los Estados Unidos</b> The Indigenous Movement for Tribal Control of Higher Education in the United States por Jeffrey Hamley	41
<b>¿Cómo Transformar una Escuela Asimilante en una Escuela Pertinente?: Un Proyecto Piloto en Chile</b> Transforming an Assimilationist School into One with Relevance: A Pilot Project in Chile por María Inés Arratia	51
<b>Políticas de Educación Bilingüe Intercultural: Experiencias Presentadas en la Feria</b> Bilingual Intercultural Education Policies: Experiences Presented at the Conference por Karla Silvestre	65
<b>CULTURA Y CURRÍCULO</b> CULTURE AND CURRICULUM	73
<b>Conceptos, Contextos, y Modelos de la Educación Bilingüe Intercultural</b> Concepts, Contexts, and Models for Bilingual Intercultural Education por Alvino E. Fantini	75
<b>Participación Comunitaria en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador</b> Community Participation in Bilingual Intercultural Education in Ecuador por Luis Octavio Montaluisa Chasiqiza	85
<b>La Creación de Neologismos: Transformaciones Culturales</b> Creating Neologisms: Cultural Transformations por Judith M. Maxwell	93
<b>La Intellectualización de Lenguas Indígenas y su Implicación en la Educación</b> The Intellectualization of Indigenous Languages and Educational Implications por Serafín M. Coronel-Molina	103

<b>Currículo Preescolar desde la Cosmovisión Maya</b> Preschool Curriculum from the Perspective of the Mayan World View por Claudio Tzay	117
<b>Retos de un Currículo Propio de los Pueblos Indígenas de Colombia</b> Challenges of a “Curriculum of Our Own” for the Indigenous Peoples of Colombia por Rosalba Jiménez	127
<b>La Cultura del Pueblo y la Creación de Currículo en Educación Básica</b> Culture and the Creation of a Curriculum for Basic Education por Elías Pérez Pérez	139
<b>EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS</b> THE FUTURE OF THE EDUCATION OF INDIGENOUS PEOPLES	149
<b>La Revitalización de la Lengua K'iché</b> Revitalization of the K'iché Language por Teresa Rand Bridges	151
<b>Un Análisis de Costo-Beneficio de la Educación Bilingüe en Guatemala</b> A Cost-Benefit Analysis of Bilingual Education in Guatemala por Eduardo Vélez	161
<b>RESÚMENES DE OTRAS PONENCIAS DE LA FERIA</b> ABSTRACTS OF OTHER PRESENTATIONS AT THE CONFERENCE	173
<b>OTROS PUNTOS DE INTERÉS</b> OTHER ITEMS OF INTEREST	203
<b>Sobre los Autores</b> About the Authors	205
<b>Publicaciones Seleccionadas sobre la Educación Bilingüe Intercultural</b> Selected Publications on Bilingual Intercultural Education	211
<b>Sobre World Learning</b> About World Learning	221
<b>Publicaciones sobre World Learning</b> Publications about World Learning	225
<b>Información Pertinente</b> Relevant Website Information	227
<b>Ediciones</b> Issues of the <i>SIT Occasional Papers</i>	228



**SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING**

Kipling Road, P.O. Box 676, Brattleboro, Vermont 05302-0676 USA

Telephone (802) 257-7751

Fax (802) 258-3316

Email [sitops@sit.edu](mailto:sitops@sit.edu)

**[www.sit.edu](http://www.sit.edu)**

# **SOBRE ESTA EDICIÓN**

## **ABOUT THIS ISSUE**

World Learning first entered the intercultural field as a nongovernmental organization in the early 1930s under the name The Experiment in International Living (EIL). The Experiment, as it was known for many years, engaged primarily in intercultural educational exchange programs. By the 1950s, however, EIL initiated its first academic mobility programs in cooperation with various universities at a time when most did not yet conduct their own overseas programs. In the 1960s, the development of an academic unit, the School for International Training (SIT), helped expand the organization's education efforts to include students enrolled in various degree-granting programs, further extending World Learning's network of institutional affiliates and educational opportunities around the world.

In that same decade, World Learning also actively entered the field of international development as a natural evolution of its originally stated purposes based on a vision of world harmony. Today, World Learning is both an educational institution and an international nongovernmental organization (NGO), unique in its ability to bring together both theory and practice in all areas. Through its Projects in International Development and Training (PIDT) division in Washington, D.C., World Learning conducts projects in six areas of competence: democracy and governance, education, training and exchange, institutional capacity building, societies in transition, and women's leadership. In all of these efforts, the focus is on strengthening the capacity of local populations to manage themselves, to design programs that address the needs of their constituencies, to advocate on behalf of their issues and interests, and to ensure sustainability. In other words, all projects are designed to result in meaningful and durable impact in the development of families, communities, and nations.

This issue addresses one such effort, sponsored a PIDT project in Guatemala known as PAEBI (Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural) or Project Access to Bilingual Intercultural Education. As an important educational dimension of this effort, PAEBI, with funding support from USAID, held a Hemispheric Conference on Indigenous Education in Guatemala City in July 2001. Over 700 individuals, mostly indigenous educators and practitioners from all over the Americas — from Canada to Chile — attended this important event to exchange ideas and experiences in hopes of improving bilingual intercultural programs for minority ethnic and linguistic groups in their own countries.

The articles in this special issue of the *SIT Occasional Papers Series* — the first to be published in a language other than English — were chosen to represent the wide array of issues discussed at the Feria Hemisférica. First, Julio Ramírez, PAEBI Project Director, provides some context to the Conference with an overview of the Project itself. José Ángel Zapeta, Feria Coordinator, follows with an overview of the Conference itself — its purposes, plan, and implementation. The articles that follow were adapted from “ponencias” or presentations at the Conference and are divided into three sections — the State of Indigenous Education in the Americas, Culture and Curriculum, and the Future of Indigenous Peoples. However, to give the reader a more complete idea of the richness of Feria presentations, abstracts of other “ponencias” are included in a fourth section.

The fifth and final section, “Other Items of Interest,” provides the reader with various related items. These include information about the authors, selected publications on Bilingual Intercultural Education, information about the parent organization World Learning and its worldwide activities, publications about World Learning, and relevant Website information.

For educators, administrators, and students interested in bilingual intercultural education, the education of indigenous peoples (and other minority groups) in the Americas, and the power and potential of appropriate quality educational experiences for all people everywhere, we offer this issue in the hope that it will provide useful insights of relevance to their own work. It is in the spirit of learning from what we do and sharing what we learn that we present this special focus issue.

Alvino E. Fantini  
Series Editor

# RECONOCIMIENTOS

## ACKNOWLEDGMENTS

The preparation of each issue depends entirely on the good will, help, and support of many individuals. Such is the case in producing this issue of the *SIT Occasional Papers Series*.

First of all, I would like to acknowledge the support of **Dr. James A. Cramer**, President of World Learning. Without his interest and encouragement, this *Series* would not exist. In addition, it is important to recognize various individuals who played a key role in bringing this issue to life: **José Ángel Zapeta**, Assistant Project Director, PAEBI, and Associate Editor for this issue, for his willingness to be part of this effort (not realizing in advance, I'm sure, the amount of time and work involved) and who, as such, was responsible for compiling the selected articles; **Karla Silvestre**, Assistant Editor, who did the lion's share of the work in compiling, formatting, and editing the original draft and who provided considerable administrative assistance to both José Angel and me throughout this process; and **Julio Ramírez**, Project Director, PAEBI, for his enthusiastic support of this project.

Once the manuscript was compiled, various additional individuals provided other types of assistance: **Mariana Achugar**, Faculty, Department of Language Teacher Education; **Jane Buckingham**, Coordinator, Counseling and Disability Support, Department of Student Services; **Beatriz Fantini**, Director, Language and Culture Center; and **Barbara R. Mintz**, Special Projects, Language and Culture Center, for their role in reviewing the articles and for their talents and efforts in performing the tedious task of copyediting in English and Spanish; also, **Martha Raines** and **Gregg Orifici**, Co-Directors, Creative Services, for their comments and guidance; **Patricia Williams**, Graphic Designer, Creative Services, for her talents once again in layout and formatting, so critical to the final stages the preparation of each issue; and **Mara Shulman**, Graduate Student at SIT, who helped so ably in so many ways to bring this issue to completion.

Finally, it is fitting to recognize the support and guidance of the entire Editorial Board; our colleagues in Creative Services; and all the presenters, writers, and contributors at the Feria from all over the Americas who helped describe the status of Bilingual Education in the Americas through their research and essays. I cannot end this list without adding the name of one more person — **Julia Richards**, of USAID Guatemala — a friend, professional colleague, and grand supporter of all efforts to improve indigenous education in the Americas.

¡Mil gracias a todos!  
The Editor



**PROYECTO  
ACCESO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE  
INTERCULTURAL Y  
LA PRIMERA FERIA HEMISFÉRICA DE  
EDUCACIÓN INDÍGENA**

**PROJECT ACCESS TO BILINGUAL INTERCULTURAL  
EDUCATION AND  
THE FIRST HEMISPHERIC CONFERENCE ON  
INDIGENOUS EDUCATION**



# PROYECTO ACCESO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

## PROJECT ACCESS TO BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION

Julio Ramírez

Director

Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural  
PIDT, Guatemala

### ESPAÑOL

La Feria Hemisférica de Educación Indígena fue organizada y auspiciada por el Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI) de World Learning. Este proyecto, financiado por USAID desde 1999 para trabajar en el Departamento del Quiché, Guatemala, fue creado en el marco de los Acuerdos de Paz firmados en Guatemala en el año 1996.

La mayoría de los niños rurales maya-hablantes del Quiché enfrentan una realidad educativa que en la mayor parte de los casos es traumática y los induce al fracaso escolar y a una temprana deserción. El 90% de los niños del Quiché llegan a la escuela sólo hablando su idioma materno – k'iché, ixhil, sacapulteko, uspanteko, o algún otro idioma maya – sin poder hablar o entender el castellano. En la mayor parte de los casos, ellos se encuentran con maestros que no hablan ni entienden su idioma. También hay maestros que aún cuando hablan el idioma materno de los niños, utilizan sólo el castellano para comunicarse con ellos. Esta realidad lleva a que estos niños tengan un pobre desempeño en la escuela por estar tratando de aprender en un idioma que no es el suyo, y al mismo tiempo lleva a que experimenten una baja en su autoestima, ya que se dan cuenta que el primer idioma que ellos han aprendido no es utilizado ni valorado en la escuela. Asimismo, la cultura en que ellos han nacido y están creciendo no es valorada, ni respetada, ni enseñada.

Los Acuerdos de Paz establecen, entre otras cosas, el acceso universal a los tres primeros años de la escuela, el uso de idiomas indígenas en distintos niveles del sistema escolar, el establecimiento de la Educación Bilingüe e Intercultural (EBI), y otras reformas educacionales que llevan a un mayor acceso y calidad de educación para los pueblos indígenas. En este contexto y para contribuir a solucionar los problemas educativos recién presentados, se estableció este proyecto en el Departamento de El Quiché.



PAEBI pretende mejorar la calidad de la educación fortaleciendo la EBI para incrementar el acceso y la permanencia de los niños en el sistema escolar, y reducir el fracaso y la deserción. El proyecto enfrenta este desafío utilizando una combinación de estrategias. Ellas son: capacitación docente, producción de materiales, participación comunitaria, políticas educativas, educación preescolar, y liderazgo de la mujer. Este enfoque múltiple se basa en que la calidad de la educación no es producto de un simple elemento, sino de una combinación de ellos, pues no basta capacitar maestros, también deben existir materiales educativos adecuados, debe haber participación activa de los padres y madres de familia, y debe fortalecerse a la EBI tanto en el ámbito de las instituciones que la planifican e implementan, como en el ámbito de la opinión pública y de los recursos que se le asignan.

En los dos primeros años de ejecución del proyecto se capacitaron a más de 1.200 maestros de educación preescolar y primaria, y directores de escuelas rurales en programas de Diplomados enfocados en la educación bilingüe intercultural, equivalentes a un semestre universitario y reconocidos por universidades guatemaltecas. También, en colaboración con la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural de Guatemala se capacitaron más de 10.000 maestros maya-hablantes en lecto-escritura en sus respectivos idiomas.

PAEBI ha desarrollado una estrategia para lograr que estudiantes de los primeros años de secundaria, den apoyo al aprendizaje de los niños maya-hablantes de los primeros grados de primaria. Estos estudiantes, que son bilingües y estudian en Institutos Básicos creados con el apoyo del proyecto, participan preferentemente en aulas donde los maestros no dominan el idioma materno de sus alumnos, sirviendo como intérpretes y auxiliares del maestro. Actualmente, PAEBI está orientando la capacitación a docentes hacia la realización de talleres con contenidos que respondan a necesidades específicas identificadas por los mismos maestros para mejorar la calidad de la educación bilingüe intercultural.

PAEBI ha producido materiales educativos de apoyo a la práctica de la EBI. Estos materiales están constituidos por láminas, que representan situaciones típicas de la vida y la cultura de los niños estudiantes y que son utilizados para desarrollar actividades lingüísticas, matemáticas, y culturales. También se han elaborado juegos, tales como rompecabezas, loterías, y cubos, especialmente para trabajar habilidades de lectura y numéricas. Considerando que los materiales producidos por el proyecto tienen un costo alto como para ser reproducidos posteriormente por las escuelas y comunidades que los utilizan, PAEBI se está enfocando en la capacitación de maestros y padres de familia para producir materiales educativos reciclables, utilizando recursos de la comunidad.

Desde su inicio, el proyecto ha trabajado con organizaciones de los padres y madres de familia. El objetivo es, por una parte, promover la participación activa de los padres y madres de familia en el manejo de la escuela y, por otra, incrementar el apoyo que ellos dan a los estudios de sus hijos en el hogar. Se ha desarrollado una metodología para que las organizaciones de padres y madres realicen diagnósticos de la situación de la educación en sus comunidades y, a partir de ellos, planifiquen y realicen acciones para responder a los problemas identificados.

El proyecto, a través de su componente de políticas, ha fortalecido los organismos responsables de la educación bilingüe intercultural. En Guatemala el organismo principal es la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. PAEBI contrató un equipo de consultores para fortalecer diferentes áreas de esa organización, se ha capacitado a su personal y se ha contribuido a la realización de jornadas de planificación estratégica a nivel de varias jefaturas regionales de esa Dirección. Asimismo, a través de la Feria Hemisférica de Educación Indígena, de un boletín informativo, de afiches, y de programas radiales, se está sensibilizando a la población sobre la importancia de la educación bilingüe intercultural. Al mismo tiempo, el proyecto está trabajando con el sector privado para obtener su respaldo a actividades que favorezcan la EBI en el país.

El componente de educación preescolar ha enfocado su acción en primer lugar en el desarrollo de una propuesta metodológica para la educación infantil. Esta propuesta se basa en un estudio sobre la escala de desarrollo del niño k'iché y, tiene como eje central, los cuentos que los niños escuchan de sus padres y abuelos y que constituyen un elemento importante en la preservación y transmisión de valores, conocimientos, tradiciones, y costumbres. El componente ha producido materiales gráficos que ilustran estos cuentos y que se utilizan en el trabajo de los maestros en el aula. Para el uso de estos materiales se realizan capacitaciones a maestros en el marco de la propuesta metodológica. También existe un diplomado para maestros de educación preescolar y preprimaria.

El componente de liderazgo de la mujer tiene como propósito central incrementar la participación de la mujer maya en la educación de sus hijos. Para lograr este propósito, el proyecto está capacitando a aproximadamente 880 mujeres de 50 comunidades de El Quiché. Esta capacitación se realiza a través de un grupo de 12 facilitadoras que trabajan con 50 mujeres guías, una por cada comunidad. Esta capacitación pretende que las mujeres tengan una participación más activa en las organizaciones de padres y madres de familia, en la administración escolar, y en el apoyo a los estudios de sus hijos en el hogar. La capacitación es diseñada colaborativamente por las mismas facilitadoras con la orientación y guía de la coordinadora del componente y tiene un enfoque eminentemente participativo y práctico.

Últimamente, el proyecto está buscando un enfoque más integrado de sus distintos componentes para responder a las necesidades de apoyar y mejorar la educación bilingüe intercultural que cada comunidad educativa haya identificado. El proyecto está desarrollando una gama de posibles respuestas a estas necesidades, de manera que el personal de campo y orientadores técnicos de educación bilingüe intercultural (OTEIBIs) cuenten con recursos para responder a las necesidades identificadas.

Todo proyecto que tiene una duración limitada y un concepto sostenible del desarrollo debe considerar que son los mismos afectados por los problemas quienes deben buscarle soluciones. Por lo tanto, se concibe a los OTEIBIs como facilitadores de un proceso que finalmente interesa y es responsabilidad de los propios miembros de las comunidades. En esta tarea de facilitación el proyecto involucra a personal guatemalteco, tanto de organizaciones gubernamentales como no gubernamentales, para obtener una sostenibilidad más inmediata

al proceso de apoyo y fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural en el Departamento de El Quiché.

## **ENGLISH**

The Hemispheric Conference on Indigenous Education was organized under the auspices of World Learning's Project Access to Bilingual Intercultural Education – PAEBI (based on its acronym in Spanish). This project, working in the Department of El Quiché, Guatemala, has been financed by USAID since 1999 and was developed within the guidelines of the 1996 Guatemalan Peace Accords.

The majority of rural Mayan children in El Quiché face a traumatic educational situation that generally leads to a lack of success in school and early dropouts. Ninety percent of children from El Quiché begin school speaking only their mother tongue — K'iché, Ixhil, Sacapulteko, Uspanteko, or another Mayan language — without speaking or understanding Spanish. In most cases, teachers neither speak nor understand their students' language. Moreover, many teachers fluent in a Mayan language use only Spanish to communicate with their students. Since it is difficult to learn in a language one does not comprehend, students are unable to benefit from their educational experience. In addition, their self-esteem is threatened by a continuing devaluation of their native tongue at school. Moreover, the student's culture is neither taught nor valued in the educational process.

The Guatemalan Peace Accords stipulate universal access to the first three years of schooling, the use of indigenous languages at different levels of the school system, the establishment of bilingual intercultural education (BIE), and other school reforms intended to ensure greater access and quality of education for indigenous peoples. Given this situation, the PAEBI Project was established in the Department of El Quiché in an effort to help solve the educational problems of Guatemala's Mayan population.

PAEBI supports bilingual education in an attempt to achieve quality education by improving access and permanence in education and reducing failure and absenteeism. The Project faces these challenges by addressing several areas. These are teacher training, materials development, community participation, educational policies, preschool education, and women's leadership. This multiple approach employs a variety of strategies based on the belief that teacher training alone is insufficient. It is also necessary to have appropriate educational materials, active parent participation, and the strengthening of BIE through positive public opinion, adequate resources, and institutional planning.

In its first two years, the Project already trained more than 1,200 teachers in pre-school and primary education as well as principals of rural schools in "Diplomado" programs focusing on BIE. The Diplomado is the equivalent of one university semester and is recognized by Guatemalan universities. In addition, in collaboration with the Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Office of BIE for the Ministry of Education),

more than 10,000 Mayan-speaking teachers have been trained in literacy in their respective languages.

One PAEBI strategy has been to encourage students in their first years of secondary school to support other Mayan-speaking children in their first years of elementary school. These bilingual students study in “Básico” Institutes created with the support of the Project. They assist as interpreters and teacher aids in classrooms where the teacher does not speak the students’ native tongue. Currently, PAEBI is focusing teacher training toward content areas that respond to needs identified by the teachers themselves in order to improve the quality of bilingual intercultural education.

PAEBI has also produced educational materials that support BIE practices. These consist of posters that demonstrate typical situations in the life and culture of the students and that are used to develop linguistic, mathematic, and cultural activities. In addition, games, such as puzzles, lottery, and learning blocks, have been created to develop reading and numerical abilities. Since reproducing educational materials is often too costly for most communities, PAEBI is focusing its parent and teacher training on the production of materials available in the community that can be made from recycled items.

The educational policy component of the Project has sought to strengthen groups responsible for bilingual intercultural education. Of these, the most important is the Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. A team of consultants, supported by PAEBI, helped to address different areas of the organization such as providing staff training and contributing to strategic planning sessions at the regional level of this institution. Likewise, awareness of the importance of BIE has been enhanced through the First Hemispheric Conference on Indigenous Education, informational bulletins, posters, and radio programs. In addition, the Project works with the private sector to encourage its support of BIE activities in the country.

The preschool educational component has focused its activities on developing a methodological proposal for early childhood education. This proposal is based on a study of the developmental stages of the K’iché child, incorporating stories told by parents and grandparents to children. These are important elements in the preservation and transmission of values, knowledge, traditions, and customs. Graphic materials that illustrate these stories and that are used in teachers’ instruction in the classroom have also been produced. Training in the use of these materials has been organized for teachers within the framework of the methodological proposal. In addition, a Diplomado has also been developed for preschool teachers.

The women’s leadership component strives to increase Mayan women’s participation in the education of their children. To achieve this objective, the Project is training approximately 880 women from 50 communities in El Quiché. Twelve facilitators work with 50 women guides, attempting to encourage more active participation by women in parent organizations, in school management, and in supporting children’s study at home. The component’s coordinator works with facilitators to design the training.

Recently, the Project has been seeking an integrated approach to its various components to respond to the necessities of support and improvement of BIE. The Project is developing an array of possible solutions to these necessities to ensure that technical staff will have the resources to respond to them.

Any project of limited duration that espouses a policy of sustainable development must allow the people most affected to seek solutions to their own problems. Therefore, members of the project's technical staff are seen as facilitators of a process that is of interest to and is the responsibility of the community itself. For this reason, the Project seeks to engage Guatemalan staff from governmental and nongovernmental organizations to ensure the strengthening and sustainability of bilingual education in the Department of El Quiché, Guatemala.

# LA PRIMERA FERIA HEMISFÉRICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

## THE FIRST HEMISPHERIC CONFERENCE ON INDIGENOUS EDUCATION

José Ángel Zapeta  
Consultor, Componente de Políticas Educativas  
Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural  
PIDT, Guatemala

### ESPAÑOL

La Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, realizada en la ciudad de Guatemala del 25 al 27 de julio del 2001, fue fundamentalmente un encuentro entre maestros, investigadores, padres de familia, y técnicos de programas vinculados con el quehacer educativo en las comunidades de los pueblos indígenas del continente.

En este evento se produce por primera vez el encuentro y el intercambio entre pedagogos del norte y del sur del continente. Lo que caracterizó principalmente a este evento internacional fue este intercambio de experiencias y hallazgos entre investigadores, líderes, maestros, y autoridades sobre temas como: propuestas metodológicas sobre el manejo de la lengua materna y del castellano como segundo idioma, elaboración de materiales educativos interactivos, enseñanza de los saberes ancestrales y propios de la comunidad, y participación infantil y de los padres de familia, entre otros.

El diseño básico consistió en tres plataformas de intercambio: foros académicos, talleres y simposios, y diálogos sobre políticas educativas. Durante los tres días del evento, todas las mañanas se realizó un foro cuyo hilo conductor fue una secuencia lógica que se siguió de esta forma: El primer día, varios especialistas abordaron la situación educativa de los pueblos indígenas en el continente, lo que permitió el análisis desde la perspectiva histórica y poner de relieve los problemas, así como sus causas y efectos actuales. El segundo día, las presentaciones se relacionaron al quehacer educativo en las comunidades de los pueblos indígenas, particularmente al currículum y su pertinencia. El tercer día, el tema eje fue los posibles futuros de la educación indígena en el continente. Aquí resaltó el hecho de que es más económico para los Estados invertir en educación bilingüe intercultural que en la modalidad monolingüe tradicional.

A estos foros se sumó la video conferencia, auspiciada por el Banco Mundial, que enlazó a ocho países del hemisferio y que permitió el intercambio de opiniones sobre los aspectos de la globalización y la educación indígena. Cada grupo de actores ubicados desde un punto en su país opinó sobre las amenazas y oportunidades actuales de la educación indígena en el contexto de las tendencias de la globalización del mercado, las comunicaciones, y otros.

En los diálogos políticos se reunieron los conocedores de las problemáticas educativas de los pueblos indígenas para generar el debate sobre temas particulares como: políticas educativas, presupuesto, capacitación docente, materiales educativos, y situación institucional y administrativa de la EBI. Se demandó mayor control por parte de las organizaciones indígenas sobre los programas educativos que se desarrollan en las comunidades y se urgió a los gobiernos centrales para que aumenten sus inversiones en la modalidad educativa EBI.

Entre los principales resultados de este encuentro hemisférico se puede destacar la retroalimentación de las experiencias de los maestros que se desempeñan en la educación indígena y/o educación bilingüe intercultural. Se conocieron esfuerzos que se hacen al interior de Guatemala y de experiencias como: la construcción del currículo propio en Colombia, el manejo de los idiomas indígenas en los textos escolares de Perú, los esfuerzos por integrar al currículo todos los aspectos de la vida comunitaria en el Ecuador, y el uso de las inteligencias múltiples en los procesos de aprendizaje en los Estados Unidos. Los talleres se constituyeron en ventanas a las innovaciones educativas y a través de ellos se establecieron enlaces entre programas educativos de distintos países.

El desafío que se planteó desde el inicio lo constituyó la continuación del esfuerzo. Dada la abundante experiencia de intercambio y del flujo de innovaciones presentadas en esta Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, es importante que los organismos y organizaciones que tomaron parte en su diseño, desarrollo, y ejecución, evalúen las posibilidades de realizar la segunda feria hemisférica en un tiempo prudencial. Deben considerar al mismo tiempo los ajustes necesarios de tipo financiero y logístico para superar en todas las dimensiones a la primera sin perder su naturaleza y dinámica de feria y sin perder la profundidad y la seriedad científica, técnica, y política que los problemas de la educación indígena en el continente demandan.

La realización de ferias hemisféricas cada cierto tiempo sería un valioso espacio de encuentro continental. Sería una expresión positiva de la globalización y de las innovaciones en educación bilingüe intercultural y/o educación indígena. Además, sería escenario de encuentros continentales de maestros, autoridades educativas y políticas, padres de familia, investigadores, y otros interesados provenientes de las aldeas, de las escuelas, de los centros de investigación, de las aulas universitarias o del parlamento, donde podrían encontrarse e intercambiar información sobre problemas y alternativas para la solución de temas de la educación de los pueblos indígenas del hemisferio.

Para terminar, como coordinador general de este evento, quiero expresar mi profunda admiración y agradecimiento a todas las personas que tuvieron una participación protagónica en las actividades de la feria, tanto en los preparativos como en el desarrollo de la misma feria,

pues su interés y su esfuerzo hicieron que cada foro, taller, simposio, diálogo, exposición, o actuación, fuera de altísimo nivel. Asimismo es importante expresar una profunda satisfacción y agradecimiento al Ministerio de Cultura por su participación, a través de la actuación de varios grupos artísticos, elemento que animó y embelleció el encuentro de la Guatemala multiétnica, con las delegaciones educativas de otros países del continente.

## **ENGLISH**

The First Hemispheric Conference on Indigenous Education took place in Guatemala City from July 25 to 27, 2001. This event brought together teachers, researchers, parents, and specialists from programs dealing with the education of indigenous communities throughout the continent.

For the first time, this Conference structured an encounter and exchange among educational practitioners from both the North and South of the American continent. Experiences and findings were shared among researchers, leaders, teachers, and authorities on such themes as methodological proposals regarding the use of the mother tongue and Spanish as a second language, the creation of interactive educational materials, the teaching of ancestral knowledge of the community, and children and parents as protagonists, among others.

The basic design consisted of four platforms of exchange: academic forums, workshops, symposia, and discussions on educational policy. An academic forum took place each of the three mornings. On the first day, speakers explored the current educational situation of indigenous peoples in the Americas. They provided an historical analysis and identified the causes and effects of problems in indigenous education. On the second day, presentations addressed the educational activities of indigenous communities with a specific focus on curricular and cultural relevance. On the third day, the theme focused on the future of indigenous education throughout the continent. One paper stressed that an investment in bilingual intercultural education is more cost effective than traditional monolingual approaches to educating indigenous peoples.

In addition to these forums, the World Bank sponsored a videoconference. This event linked together eight countries of the hemisphere and allowed for the exchange of opinions on themes of globalization and indigenous education. Each group of presenters expressed their opinions about the current threats to and opportunities for indigenous education in their countries with regards to communication and market globalization.

In discussions on policy, experts in the educational situations of indigenous people debated themes such as educational policy, budgets, teacher training, educational materials, and institutional and administrative aspects of BIE. Increased control of organizations and educational programs implemented on behalf of indigenous communities, was also cited as a necessity. Finally, governments were urged to increase funding in support of bilingual intercultural education.



Among the principal results arising from this event was the exchange of experiences by teachers who work in indigenous and bilingual intercultural education. Examples were presented of educational efforts being undertaken in Guatemala and in other countries, including the development of a self-curriculum in Colombia, the use of indigenous languages in school texts in Peru, the incorporation into the curriculum of aspects of community life in Ecuador, and the use of multiple intelligences in the learning process in the United States. Workshops presented new educational developments and innovations and fostered links among educators of various countries.

The main challenge facing this event is sustainability. Given the wealth of experiences and innovations presented at this First Hemispheric Conference on Indigenous Education, institutions that took part in its design, development, and execution must consider the possibility of holding a second Feria. Building on the momentum of the first conference, a second conference will need to address financial and logistical issues that will ensure an increasing focus on indigenous education in the Americas. The conference is a valuable tool for reinforcing the scientific, technical, and political validity on which indigenous education is based. Moreover, a Hemispheric Conference provides a venue for sharing experiences regarding globalization and innovations in BIE and indigenous education on the continental level. Finally, teachers, educational and political authorities, parents, researchers, and other interested parties from villages, schools, research centers, university classrooms, and Parliaments, can meet to discuss both problems and solutions for the education of indigenous peoples throughout the hemisphere.

In closing, as general coordinator of this event, I would like to express my profound thanks and admiration to all those who participated so actively in the Conference, both in planning and in carrying out the event. Their interest and efforts made each forum, workshop, symposium, discussion, and presentation, an event of the highest quality. Likewise, it is important to express my profound thanks and satisfaction to the Ministry of Culture for its support in providing numerous artistic groups, adding excitement and beauty to the event, while also reflecting the multiethnic nature of Guatemala to the educational delegations attending from other countries of the continent.

# **EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LAS AMÉRICAS**

**THE STATE OF INDIGENOUS EDUCATION  
IN THE AMERICAS**



# DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LA EXPERIENCIA DE MÉXICO

FROM INDIGENOUS TO INTERCULTURAL EDUCATION:  
THE MEXICAN EXPERIENCE

Natalio Hernández  
Director, Educación Informal y Vinculación  
de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe  
Secretaría de Educación Pública, México

## RESUMEN

Desde la conquista, la educación indígena que se imparte en las escuelas mexicanas es un proceso asimilacionista que reproduce la discriminación, la explotación económica, y la manipulación política. Luego, a partir de la revolución mexicana de 1910, se definen dos corrientes en el tratamiento de los pueblos indígenas: una que postula que el proyecto de una nueva nación debe tomar conciencia de la realidad indígena y otra que considera que la pluralidad lingüística es más bien un obstáculo para el desarrollo. A fines del siglo XX, se inicia el desarrollo de planteamientos y objetivos para una educación realmente indígena.

Actualmente, México vive un momento político importante donde el nuevo régimen ha abierto la participación indígena en espacios institucionales. Además, hay avances cuantitativos e institucionales importantes. Sin embargo, los avances cualitativos en términos educativos y pedagógicos son aún muy limitados. La creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2001 fue un gran avance pero es necesario modificar la Constitución política para inscribir en ella una educación congruente con la diversidad lingüística y cultural del país. Sobre esta base debe desarrollarse un modelo educativo incluyente que ofrezca la educación intercultural para todos los mexicanos.

## ABSTRACT

Ever since the conquest of Mexico, indigenous education has followed an assimilationist policy, resulting in discrimination, economic exploitation, and political manipulation. After the revolution of 1910, two schools of thought emerged: one proposed that the new nation take into account the state of its indigenous peoples while the other considered linguistic

diversity an obstacle for the country's development. At the end of the twentieth century, objectives and proposals were developed for a real attempt at indigenous education.

Currently, Mexico is facing an important political moment in which the new government has opened opportunities for dialog with the country's indigenous people. In addition, important quantitative and institutional advances have been made with regards to indigenous education. Qualitative advances in pedagogy, however, are still quite limited. The creation of a Department of Bilingual Intercultural Education in 2001 was a big step forward; however, the National Constitution will also need to be modified to ensure educational processes congruent with the cultural and linguistic diversity of the country. In this context, an inclusive educational model must be developed that offers intercultural education for all of Mexico's citizens.

## **ALFABETIZACIÓN EN LENGUAS INDÍGENAS Y CASTELLANIZACIÓN**

Al triunfo de la revolución mexicana de 1910, emergen dos tendencias fundamentales acerca del pensamiento que habría de regir el modelo de nación del siglo XX. Una de estas corrientes de pensamiento estuvo representada por la antropología mexicana, a través de Manuel Gamio como puede leerse en su obra *Forjando Patria* (1982), publicada en 1916. En ella, reivindica el pasado indígena y postula que el nuevo proyecto de nación debe considerar el conocimiento de la realidad indígena ya que se desconoce el alma, la cultura, y los ideales indígenas.

La otra corriente, con una tendencia claramente europeizante, estuvo representada por Justo Sierra como puede apreciarse en el discurso que pronunció en 1902, con motivo de la inauguración del Consejo Superior de Educación Pública. En aquel entonces, en su calidad de Ministro de Educación, Sierra cita la poliglosia, o pluralidad lingüística del país, como obstáculo a la formación plena de la patria. Pide la unificación del habla nacional, estableciendo el castellano como única lengua escolar para así garantizar la unificación social.

Los ideales de Gamio empezaron a concretarse en la década de los años 30 con el arribo del General Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República. Durante su gestión, Cárdenas creó el Departamento de Asuntos Indígenas que, entre otras actividades, promovió en 1939 la realización de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas. Destacados especialistas en antropología y lingüística tomaron parte en los trabajos de la Asamblea, entre cuyas resoluciones se destacan las siguientes (Hernández López 2000):

- capacitación de maestros nativos para el trabajo educativo en las comunidades indígenas
- preparación de textos en lenguas indígenas
- utilización de alfabetos prácticos para la escritura de las lenguas indígenas.

Como consecuencia de las recomendaciones de dicha Asamblea nace y se desarrolla el proyecto tarasco en el estado de Michoacán y la creación del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

Estos antecedentes y experiencias sirvieron de base para que el Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948, iniciara el trabajo en las zonas indígenas con promotores culturales bilingües en tres estados de la República: Chiapas, con tzeltales y tzotziles; Chihuahua, con tarahumaras; y Oaxaca con mixtecos y mazatecos. El trabajo fue encomendado a jóvenes con estudios de educación primaria, originarios de las propias comunidades que habían egresado de los internados indígenas. Mediante cursos previos de capacitación se les habilitaba para que se encargaran de la alfabetización en lenguas indígenas y la castellanización, así como el desarrollo de la comunidad mediante la promoción de actividades agropecuarias, de salud, e introducción de caminos.

Esta experiencia piloto a cargo del INI se desarrolló de 1952 a 1963, año en que los resultados fueron presentados en la VI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Al valorar los resultados presentados en este evento, se determinó la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La otra corriente que planteaba la incorporación de los pueblos indígenas a la vida nacional mediante métodos compulsivos, instrumentó una política educativa nacional que atentaba en contra de las lenguas y culturas indígenas. Sus principales protagonistas fueron Gregorio Torres Quintero, autor del método onomatopéyico para la lectura y escritura, quien afirmaba, a principios del siglo XX, que en 50 años más no quedaría ni polvo de las lenguas indígenas.

## **LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE-BICULTURAL**

### PROPUESTA DE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS

Nuestro desempeño profesional como Promotores Culturales Bilingües, a partir de 1964 dentro de la SEP, nos llevó a tomar conciencia del rol que desempeñábamos como intermediarios entre el sistema educativo nacional y nuestros propios pueblos, en tanto objetos y sujetos de la educación indígena. En esta primera etapa, no teníamos conciencia del papel tan importante que representábamos para nuestras comunidades de origen, no por falta de capacidad, sino más bien, por el sistema educativo en que fuimos formados, en el que se nos hizo creer que como indígenas no teníamos cultura, que nuestra lengua era inferior a la

española, y que era vergonzoso hablarla. Por ello, había que aprender cuanto antes el idioma oficial (Hernández 1998).

La lucha indígena contemporánea emerge en la década de los años 70 con la creación de Nechikolistli tlen Nauatlajtouaj Maseualtlamachtianej (Organización de Profesionistas Indígenas Nauas), A.C. (OPINAC) en 1973; el Congreso Indígena de Chiapas en 1974; el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975; la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) en 1977; y el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca del Estado de México en 1978.

De manera particular, sobre el tema de educación, cabe destacar la realización del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, organizado por la ANPIBAC en Oaxtepec, Morelos en 1979, en cuya Declaración final destacan las siguientes ideas (ANPIBAC 1979):

1. Ha quedado claro para nosotros, que desde la conquista, la educación que se imparte en nuestras escuelas, no es una educación indígena, sino una educación para indígenas, instrumentada para reproducir en cada etapa histórica, la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica, y la manipulación política. Se ha esclarecido que es tiempo de ejercer el derecho de buscar la educación que responda a nuestras propias necesidades, a nuestra especificidad cultural, a nuestras características sociales, lingüísticas, y culturales.

2. Nos hemos convencido de que la fuente del conocimiento donde debemos acudir, de donde no debíamos habernos alejado, debe ser la familia, la comunidad indígena, porque en ella, está el secreto de la sobrevivencia, está la educación indígena tradicional, de donde tenemos que extraer los conocimientos, para dejar de ser objetos, para convertirnos en sujetos de nuestra propia historia, en constructores de nuestro propio destino.

El seminario caracterizó a la educación indígena bilingüe-bicultural en los siguientes términos (ANPIBAC 1979):

1. La educación indígena bilingüe-bicultural es aquella que, instrumentada por los propios indígenas, servirá para la formación y desarrollo del hombre y la comunidad, dentro del sistema cultural propio, con base en los conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respeta la naturaleza y el hombre, que asegura la existencia de la familia y la comunidad, que asegura los intereses del grupo sobre los del individuo, que busca en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual.

2. Su carácter bilingüe radicarán en el hecho de que durante el proceso (pedagógico) se enseñará en primer término a hablar, leer, escribir, y la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena en particular y después o simultáneamente, según el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñará a hablar, leer, escribir, y la estructura lingüística y gramatical del español, como segunda lengua.

3. Su carácter bicultural radicaré en el hecho de que primero debemos enseñar y fomentar la cultura indígena en particular y después los valores universales de otras culturas; esto es, que en primer término debemos enseñar la filosofía de los indígenas, después otros valores filosóficos; que los objetivos de la educación deben ser determinados por los propios indígenas, que los contenidos de planes y programas, serán en primer término de la cultura indígena y después de otras culturas, seleccionados para apoyar el desarrollo de la cultura propia; que la metodología ha de surgir de la revisión de la experiencia en cómo hemos sobrevivido como grupo y tomar de otros avances pedagógicos que permitan mejorar nuestra educación, sin atentar en contra de nuestra cultura.

El Seminario recomendó a la ANPIBAC la instrumentación de esta educación con los tarahumaras del estado de Chihuahua que, lamentablemente, por falta de apoyo económico, el proyecto piloto quedó inconcluso. Afortunadamente, la propuesta fue retomada por distintas organizaciones comunitarias, quienes en los últimos años han venido desarrollando una alternativa pedagógica y un modelo educativo al margen de la estructura institucional. Los resultados perfilan, ahora, una educación intercultural bilingüe como respuesta a la diversidad lingüística y cultural del país y al diálogo intercultural y de saberes entre nuestros pueblos y la nación mexicana en su conjunto.

## **LA CONSTRUCCIÓN DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA**

El actual subsistema de educación indígena dentro de la SEP es el resultado de la lucha que el movimiento indígena contemporáneo ha librado en los últimos 30 años. El subsistema opera en 23 estados de la República, a través de 50 mil maestros bilingües, aproximadamente, que atienden los niveles de educación preescolar y primaria bilingüe, correspondientes a 33 lenguas indígenas de las 62 que se hablan en el país.

Si observamos el desarrollo que ha tenido la educación indígena, primero como proyecto piloto a cargo del INI, después como servicio educativo regular dentro de la SEP, observaremos que hay avances cuantitativos e institucionales importantes. Sin embargo, los avances cualitativos en términos educativos y pedagógicos son todavía muy deficientes y limitados. Esto se refleja en la eficiencia terminal que es del 65 % en el sector indígena, mientras que en el nivel general es del 85%. Esto obedece, a mi juicio, entre otras, a las siguientes razones:

1. El subsistema de educación indígena ha caído en la inercia y en el principio en que se sustenta la educación nacional, en el sentido de que las lenguas indígenas son dialectos o lenguas inferiores; por lo tanto, no son motivo de estudio en el currículo, ni se fomenta su uso y desarrollo en el ámbito escolar y comunitario.

2. En muchos casos, los maestros bilingües tienen un manejo deficiente del español y, al mismo tiempo, un limitado conocimiento de su propia lengua, situación que repercute en el bajo nivel de bilingüismo de los alumnos.



3. La profesionalización de los docentes bilingües es deficiente, debido a que el currículo de su formación se centra en los conocimientos teóricos y se vincula muy poco con la práctica docente y los procesos educativos cotidianos.

4. La producción de materiales didácticos bilingües sigue realizándose de manera centralizada desde hace 20 años, situación que limita la apropiación y uso práctico de dichos materiales por parte de los profesores bilingües en sus respectivas regiones lingüísticas.

5. La falta de métodos adecuados para la enseñanza del español como segunda lengua.

6. La incompreensión de los funcionarios de los distintos niveles de la SEP, sobre los objetivos y contenidos de la educación indígena.

Pese a las deficiencias señaladas, el subsistema de educación indígena que se ha venido construyendo a lo largo de 50 años, propició la reflexión y la búsqueda de alternativas pedagógicas para dar respuestas a la diversidad lingüística y cultural de México y, en particular, a la instrumentación de una educación intercultural bilingüe para todos los niños y jóvenes mexicanos.

## **DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

En la última década del siglo XX, se profundizaron los planteamientos y los objetivos de la lucha indígena. En particular, el movimiento 500 años de resistencia indígena de 1992 postuló el lema: “Nunca más un México sin nosotros” que influyó decididamente en la reforma del artículo 4º de la Constitución Política al reconocer que “México es una nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.” Pero fue en enero de 1994 cuando el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional con su grito “Ya Basta,” cimbró las estructuras mentales, sociales, institucionales, y políticas del México moderno. Así, los pueblos mayas del sureste de México hicieron sentir su presencia contemporánea para reclamar sus derechos a la educación, a la justicia, a la democracia, y a la paz social.

Sin duda, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional vino a impulsar y a reactivar muchas de las ideas y propuestas que las organizaciones indígenas venían desarrollando desde la década de los años 80; por ejemplo: la creación de Academias de Lenguas Indígenas, el surgimiento de Asociaciones de Escritores en Lenguas Indígenas, la instrumentación de proyectos económicos y de desarrollo sustentable por parte de organizaciones locales, la elaboración y desarrollo de alternativas pedagógicas con base en los requerimientos de las propias comunidades indígenas, en fin, la emergencia de diversos procesos y proyectos de autogestión comunitaria.

Particularmente, el tema de educación indígena pasó del planteamiento de educación bilingüe-bicultural a un proyecto de educación intercultural bilingüe para todos los mexicanos. Sobre este particular, la actual Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, retomando las ideas planteadas por diversas organizaciones indígenas, propuso una educación que prepara a todos, indígenas y no indígenas, a conocer, a comprender, a convivir, y ante todo, a respetar, como iguales, a quienes tienen orígenes étnicos y pertenecen a culturas distintas. Propuso la estructuración de un sistema educativo que lleva a reconocer que nuestra identidad está en nuestra enorme riqueza derivada de nuestras múltiples culturas y en el respeto activo a esta diversidad (Hernández 1998).

Carlos Montemayor, uno de los escritores mexicanos comprometidos con la lucha de los pueblos indígenas, en reiteradas ocasiones también ha señalado que no hay un idioma superior a otro y que la lengua maya es tan importante como la inglesa, la francesa, la alemana, la hebrea o la española; como el náhuatl, el purépecha, o el otomí, porque todas son iguales. Y una de nuestras grandes riquezas son los idiomas. (Hernández 2001). Y por su parte, la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas, en su Declaración sobre la Diversidad Étnica, Lingüística, y Cultural de México (1997), afirmó la diversidad como su proyecto ya que no puede haber respeto mientras la discriminación persista y no puede haber justicia mientras el flagelo de la marginación social, económica, y cultural forme parte de la vida cotidiana de nuestros pueblos. Con base en esta Declaración, la propia Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas viene impulsando, desde 1998, una Iniciativa de Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Comunidades Indígenas, cuyo análisis y discusión se encuentra en la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados y en los Congresos Legislativos Locales.

Todas estas ideas y propuestas se sustentan en experiencias comunitarias y regionales que desde la iniciativa de los propios pueblos indígenas están instrumentando proyectos autogestivos en las diferentes regiones de México; por ejemplo: la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México en el estado de Chiapas; el CESDER en la Sierra Norte de Puebla; el Instituto Ayuk de Estudios Tecnológicos en el Estado de Oaxaca; la Universidad Mochicahui en Sinaloa; el Programa de Educación Rarámuri de Chihuahua; la educación intercultural bilingüe de los amusgos de Xochistlahuaca, Guerrero; por sólo citar algunos de los proyectos que se están realizando a partir de las expectativas y demandas educativas de las propias comunidades indígenas.

Actualmente, queda claro que los pueblos indígenas planteamos una educación intercultural incluyente que propicie el diálogo de las culturas, los saberes, los conocimientos, los valores, las visiones del mundo; en fin, una educación que conlleve a un diálogo intercultural amplio y permanente entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional no indígena. De esta manera, la educación puede contribuir al reconocimiento de la riqueza cultural del país para formar en la nueva generación de mexicanos una conciencia de la diversidad que supere los prejuicios, las actitudes racistas, excluyentes, y discriminatorias, para construir la unidad de la nación con base en la diversidad de pueblos, culturas, y lenguas que la conforman.

## HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

México está viviendo un momento político importante. El nuevo régimen de gobierno ha abierto la participación indígena en distintos espacios institucionales. Por ejemplo, el Instituto Nacional Indigenista que durante 50 años estuvo en manos de antropólogos e indigenistas, hoy en día se encuentra bajo la dirección de Huberto Aldaz Hernández, mixteco del estado de Oaxaca y en la Dirección de Culturas Populares e Indígenas del CONACULTA, Griselda Galicia García, mixteca de Oaxaca. La actual Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados, la preside el Diputado Héctor Sánchez, zapoteco del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

Por otra parte, el 22 de enero del año 2001 se creó, por acuerdo del presidente de la República, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la Secretaría de Educación Pública, en cuyas atribuciones destacan las siguientes:

1. Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.

2. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

3. Promover y asesorar la formulación, implantación, y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: el desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad; la formación de personal docente, técnico, y directivo; el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; la producción regional de materiales en lenguas indígenas; y la realización de investigaciones educativas (Diario Oficial de la Federación 2001).

Si bien esta Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe constituye un avance importante, resulta, hoy por hoy, insuficiente. Lo que México necesita es decidirse a modificar radicalmente los postulados y los objetivos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para inscribir en él una educación congruente con la diversidad lingüística y cultural; esto es, una educación para la diversidad del país.

Se encuentra, también, en proceso de creación el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas como una respuesta a las demandas de las organizaciones que desde el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1975, han venido planteando al Estado y a la sociedad mexicana la creación de este Instituto para que se encargue de la investigación, desarrollo, y difusión de las lenguas indígenas, y coadyuve al establecimiento del multilingüismo como una política de estado.

Dentro de contexto, Miguel León-Portilla, uno de los más reconocidos académicos que ha luchado en favor del reconocimiento de los derechos y la autonomía de los pueblos indígenas de México, ha expresado la idea de que la educación bilingüe, debidamente implementada, será ya inaplazable ya que los niños descendientes de los pueblos originarios

agilizarán sus mentes al penetrar en los secretos de sus dos lenguas maternas, la suya vernácula y el español. Lejos de avergonzarse de hablar la primera, tendrán orgullo de ser bilingües, conscientes de que poseen dos formas distintas de comunicarse y concebir el mundo (Hernández 2001).

Por otra parte, la sociedad civil está participando activamente en la discusión del tema indígena, como quedó de manifiesto durante la marcha Zapatista a la capital del país para defender la Iniciativa de Ley sobre Derechos y Cultura Indígenas. Hoy en día, continúa la discusión en torno a la aprobación de esta ley, en virtud de que las reformas constitucionales no satisfacen las demandas de los pueblos indígenas y al espíritu de los Acuerdos de San Andrés Larrainzar suscritos por el Gobierno Federal y el EZLN.

En este contexto socio-político, considero que el siglo XXI se perfila hacia el reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural de la nación y sobre esta base deberá desarrollarse un modelo educativo que encare, pedagógicamente, la instrumentación de una educación intercultural para todos los mexicanos. Sólo un modelo educativo con estas características puede coadyuvar a la construcción de un tejido social incluyente que reivindique la dignidad de los pueblos indígenas y contribuya al establecimiento de las nuevas relaciones de los mismos pueblos indígenas con el estado y el conjunto de la nación.

## REFERENCIAS

- , 1979. *Conclusiones del seminario nacional de educación bilingüe bicultural*. México: ANPIBAC. Documento mecanografiado.
- , 1997. "Declaración sobre la diversidad étnica, lingüística, y cultural de México," en *La palabra florida*. No. 4. México: Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas.
- , 2001. *Diario oficial de la federación*. México: Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.
- Gamio, Manuel. 1982. *Forjando patria*. Tercera Edición. México: Editorial Porrúa.
- Hernández, Natalio. 2001. *Queman tlachixque totlahtolhuan / El despertar de nuestras lenguas*. México: Editorial Diana.
- Hernández, Natalio. 1998a. *In tlahtoli in ohtli / la palabra, el camino: Memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Hernández, Natalio. 1998b. "La literatura indígena en tiempos de la guerra en Chiapas," en *In tlahtoli in ohtli / la palabra, el camino: Memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Editorial Plaza y Valdés.

Hernández López, Ramón. 2000. *La educación para los pueblos indígenas de México*. México: Dirección General de Educación Indígena, SEP.

León-Portilla, Miguel. 2001. *Destino de las lenguas indígenas de México*. México: Mecnografiado.

# **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL PERÚ**

## **BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF PERU**

Juan Carlos Godenzzi  
Ex-Director Nacional  
Educación Bilingüe Intercultural  
Ministerio de Educación, Perú

### **RESUMEN**

La educación bilingüe intercultural en el Perú surgió hace 30 años con la ley de reforma educativa de 1972, la cual sirve como base para una política nacional de educación bilingüe. Hoy en día, cada vez es más aceptada la idea de que la educación de los pueblos indígenas, para que sea de igual calidad que la de los no indígenas, debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Para lograr dicha educación de calidad, se ha desarrollado un programa de educación bilingüe para pueblos indígenas. Una de las principales acciones realizadas es la capacitación de maestros en fundamentos, metodologías, y materiales apropiados para la educación bilingüe intercultural. En esta presentación se abordan opciones conceptuales lingüísticas, objetivos para la EBI en el Perú, estrategias y principales acciones como también los principales logros y dificultades.

### **ABSTRACT**

Bilingual Intercultural Education in Peru was born as a result of the educational reform of 1972, which served as a base for national bilingual education policy. Today, the idea that indigenous education, in order to be of the same quality as non-indigenous education, needs to have linguistic and cultural relevance, is gaining acceptance. To achieve this level of quality, a national bilingual education program for indigenous people was created. One of its primary activities is the training of teachers in the fundamentals, methods, and appropriate materials for use in bilingual intercultural education. This paper presents linguistic concepts to

consider in the design of a bilingual program, objectives for bilingual education in Peru, strategies and principal actions, achievements, and challenges.

## **INTRODUCCIÓN**

Un reciente estudio del Banco Mundial (2001, p. xi) da cuenta de un importante logro de la educación peruana en relación con la cobertura de atención: “Casi todos los niños tienen acceso a la educación primaria. Aproximadamente 80% de la población de 12 a 16 años de edad, y 30% de los que tienen 17 a 25 años, respectivamente, se encuentran matriculados en instituciones educativas que ofrecen educación secundaria y superior.” Este logro, sin embargo, no va de la mano de un incremento de la calidad y equidad: subsisten brechas — entre ricos y pobres, entre áreas urbanas y rurales, y entre poblaciones indígenas y no indígenas — en el acceso a la educación inicial y a la educación secundaria, y en los que culminan sus estudios escolares. Asimismo, la disparidad se manifiesta en los niveles de logro entre la población indígena y no indígena, así como entre las escuelas públicas y privadas. Para mejorar la equidad, el mismo documento recomienda, entre otras medidas, las siguientes acciones: aumentar la provisión actual de materiales educativos y suministros para cada aula de clase; ampliar el ámbito de la educación bilingüe y los textos correspondientes; incrementar el reclutamiento y capacitación de docentes indígenas (*Ibid.*, pp. ix-xiii).

A la luz de esta encrucijada de la educación peruana, en esta exposición se presenta — a grandes rasgos — el proceso actual de la educación bilingüe intercultural (EBI). Se señalan sus opciones conceptuales, sus objetivos, estrategias, y principales acciones. Asimismo, se indican los principales logros y dificultades. Subyace a la ponencia la permanente búsqueda de un nuevo sentido capaz de renovar y transformar la práctica educativa en el actual contexto hemisférico y global, de modo de superar tanto el aislamiento y la exclusión como la imposición de patrones culturales únicos. Ese es el lugar también desde donde es posible hacer opciones claves sobre política lingüística y política intercultural. En un enfoque de esa naturaleza, la educación bilingüe intercultural se incorpora al sistema educativo y lo enriquece.

## **ANTECEDENTES, OPCIONES CONCEPTUALES, Y OBJETIVOS DE LA EBI**

Si bien en el Perú ha habido, desde hace varias décadas, un reconocimiento oficial de la educación bilingüe para los pueblos indígenas, su institucionalización ha sido frágil y discontinua. Se pueden distinguir momentos notables en la normatividad sobre el uso y manejo de las lenguas indígenas y el castellano en la educación (Véase Zúñiga 1993, Godenzzi 1987):

1. La etapa que se inicia, en 1972, con la ley de Reforma Educativa, en la cual se expresa la necesidad de una educación bilingüe. Sobre la base de esa ley, se formula una política nacional de educación bilingüe. Poco después se oficializa el quechua.

2. La etapa que corresponde a los años 1985-1989, durante la cual se oficializa el alfabeto quechua y aymará. En ese mismo período, se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural que, años más tarde, queda desactivada.

3. La etapa de 1990 a 1995, en la que se establece una política de educación intercultural y de educación bilingüe, y durante la cual se promulga la nueva Constitución Política del Perú que expresa que es obligación del Estado fomentar la EBI.

4. La etapa de 1996 a 2000, durante la cual se crea la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural dentro de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Se diseña un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y se desarrolla un programa de EBI destinado a niños de pueblos indígenas andinos y amazónicos.

5. La etapa actual, durante la cual la EBI alcanza mayor legitimidad al convertirse en Dirección Nacional, ampliando así su capacidad de intervención. Se constituye un Comité Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural, conformado por profesionales indígenas y expertos no indígenas. Se realiza un documento sobre Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación y se elabora un plan para el futuro desarrollo tanto de la educación “intercultural” como de la EBI.

#### OPCIONES CONCEPTUALES

1. El lenguaje y las lenguas constituyen el ámbito en medio del cual se dan los aprendizajes; y la lengua materna cumple ahí un papel fundamental. De ahí que el programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) trate de establecer una interdependencia entre el proceso de los aprendizajes y el conocimiento y uso de las lenguas. En otros términos, se busca que se desarrolle la lengua materna (L1) y se adquiera la segunda (L2) de tal modo que potencien y amplíen los aprendizajes.

2. Si bien poseen valoraciones sociales diferentes, las lenguas son equivalentes en tanto sistemas significativos. De ahí que la EBI intente crear las condiciones y ofrecer los elementos para el desarrollo continuo tanto de la L1 como de la L2. Se apunta a que el desarrollo de una lengua no vaya en detrimento de la otra; a que la diversidad idiomática no sea considerada un problema, sino un recurso y una oportunidad de enriquecimiento.

3. La forma en que se dan la variación y el cambio en las lenguas no es producto de un proceso “natural” predeterminado; constituye, más bien, el resultado de la historia sociolingüística de los hablantes y sus comunidades. De ahí, la posibilidad de modificar el estatus social de las lenguas minoritarias a través de una serie de decisiones de orden político. En el campo educativo, esas lenguas — al ser utilizadas en la educación bilingüe intercultural — ganan espacio público y oficial, elaboran su léxico en determinados campos semánticos, y



normalizan su escritura para posibilitar una mayor difusión de sus discursos a través del tiempo y el espacio.

4. El concepto clave de la interculturalidad es el diálogo: encuentro entre interlocutores, entre comunidades que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación cultural. El diálogo es salir de sí mismo para encontrarse con el otro, con el mundo y también con uno mismo. La interculturalidad “descentra” percepciones y juicios, relativiza ortodoxias y fundamentalismos, y abre a la complejidad de la realidad. Toda comprensión y aprendizaje auténtico pasa necesariamente por un cruce de caminos de carácter intercultural.

#### OBJETIVOS GENERALES

1. Atender, según el enfoque de la educación bilingüe intercultural, en los niveles inicial y primario, a la mayoría de la población vernáculo-hablante en el ámbito rural.

2. Lograr un bilingüismo aditivo y coordinado en el educando para elevar sus niveles de aprendizaje y autoestima.

3. Contribuir a que, en los diferentes niveles del sistema educativo, se superen las actitudes y comportamientos discriminatorios, a fin de lograr la equidad de oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.

En la actualidad, son atendidos niños vernáculo-hablantes de 13 departamentos: Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Moquegua, Puno, Amazonas, Lambayeque, Loreto, San Martín, y Ucayali. En algunos de esos departamentos, la población vernáculo-hablante de cinco y más años representa un porcentaje importante: Apurímac y Puno, 77%; Ayacucho, 71%; Huancavelica, 67%; Cusco, 63%; Ancash, 36% (Censo Nacional de Población 1993). En 1998, se atendió aproximadamente a 70.000 niños; entre 1999 y 2001, aproximadamente a 100.000 niños cada año. Sin embargo, existen aún muchos niños que no reciben una atención según el enfoque de la educación bilingüe intercultural. Se atiende parcialmente a niños que hablan quechua (en sus variedades de Cusco, Ayacucho, Ancash, Ferreñafe, y San Martín), aimara, aguaruna, huambisa, achuar, shipibo, asháninca, chayahuita, cocama, bora, matsiguenga y huitoto; pero aún existen otros grupos lingüísticos que requieren ser atendidos.

#### **ESCENARIOS DEL BILINGÜISMO**

El criterio fundamental para decidir la aplicación de un enfoque bilingüe intercultural es principalmente la condición de bilingüismo de los niños y niñas. De acuerdo con las lenguas que hablan, se tienen en cuenta algunos escenarios del bilingüismo en ámbitos rurales y semiurbanos: 1) La lengua materna es una vernácula. Los niños no tienen mayor contacto con el castellano; 2) La lengua materna de los niños es una vernácula; la segunda lengua, incipiente, es el castellano; 3) Las lenguas maternas de los niños son la lengua vernácula y el

castellano. Los niños manejan por igual ambas lenguas; y 4) La lengua materna es el castellano; la segunda lengua es la vernácula, que los niños hablan en forma incipiente.

Los escenarios 1 y 2 son prioritarios en la medida que los alumnos requieren aprender en una lengua distinta al castellano. Esto supone el diseño de propuestas pedagógicas y metodológicas adecuadas que permitan desarrollar las capacidades cognitivas y académicas en una lengua vernácula como lengua materna, así como el tratamiento del castellano como segunda lengua. El escenario 3 se diferencia de los dos anteriores en la carga horaria y en la distribución de las áreas curriculares para el trabajo en una y otra lengua. Aún cuando ambas lenguas son las maternas, los alumnos tienen mayor interacción en la lengua vernácula. En ese sentido, se inician las áreas curriculares en la lengua vernácula. El escenario 4 cuenta sólo con experiencias pilotos (el caso incipiente del distrito de Tupe con población jaqaru-hablante). Otras experiencias vienen siendo atendidas por algunos proyectos o instituciones. Cabe señalar que, en este escenario, uno de los criterios esenciales es la voluntad de la población beneficiada por reafirmar y revalorar su lengua y cultura local.

## **TIEMPOS Y ÁREAS CURRICULARES EN EL AULA**

Dos observaciones previas: 1) existe diversidad en el tipo de escuela: polidocente, multigrado incompleta, y unitaria; 2) se calcula que el tiempo efectivo para aprender una segunda lengua es de 700 a 800 horas pedagógicas. El tratamiento pedagógico de los diversos modelos del trabajo de aula está relacionado y responde básicamente a los escenarios de bilingüismo antes descritos y a los tipos de escuelas de la población escolar vernáculo hablante beneficiada. Los modelos del trabajo de aula se distinguen unos de otros por: 1) la distribución del tiempo, es decir las horas para el trabajo en la L1 y la L2; y 2) la distribución de las áreas curriculares, es decir la proporcionalidad de carga cognitiva y académica asignada a las lenguas. En la aplicación de los modelos del trabajo de aula, se cuenta con una propuesta que es generalizada a través de la estrategia de capacitación docente EBI y otras que se desarrollan en el nivel de las escuelas pilotos.

En el modelo genérico, la lengua vernácula recibe el tratamiento de lengua materna en los escenarios 1, 2, y 3. La condición de la lengua vernácula como lengua materna supone desarrollar todas las capacidades que se describen en la Estructura Curricular en esa lengua. Esto quiere decir que la lengua instrumental para el aprendizaje de las áreas de estudio es la lengua vernácula. El castellano es tratado, primero, como segunda lengua y, luego, como lengua instrumental o de aprendizaje de las áreas curriculares. El aprendizaje de las áreas del currículo se da a través de un proceso de transferencia; es decir, se traslada lo aprendido en la lengua vernácula al castellano para que los alumnos hagan uso de las mismas capacidades en ambas lenguas.

En este modelo, el proceso de lecto-escritura se inicia y desarrolla en la lengua vernácula; luego, se transfieren esas habilidades a la lectura y escritura del castellano como L2. El proceso de transferencia de la lectura y escritura puede durar medio año o un año,

dependiendo del contexto de bilingüismo y de haber asegurado que los alumnos se hayan alfabetizado en la lengua vernácula.

En los modelos pilotos, la lengua vernácula recibe el tratamiento de L1 en los escenarios 1, 2, y 3. Sin embargo, el tipo de tratamiento del modelo 3 depende del escenario sociolingüístico y de la demanda por parte de la población beneficiada. Con relación a las áreas de estudio, se presentan dos modalidades: una, que desagrega las capacidades para una u otra lengua; y la otra, que determina áreas del currículo para una u otra lengua. Cabe señalar que en el primer ciclo — en ambas modalidades — se da un proceso de transferencia de las capacidades de las áreas curriculares. En el segundo y tercer ciclo, las áreas curriculares son desarrolladas con mayor incidencia en una de las lenguas. El área de lógico matemática se desarrolla en lengua vernácula, de modo sistemático, sólo en el primer ciclo. En el segundo y tercer ciclo, se trabaja en castellano. El tratamiento de la L2 dispone de un tiempo y metodología específica en los tres ciclos de la primaria. Eso no excluye que los temas relacionados con las áreas de estudio se incorporen en la programación de la L2; sin embargo, la atención del docente se centra en las capacidades comunicativas o de precisión lingüística para el aprendizaje del castellano.

## **EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA INTERCULTURALIDAD**

Desde el terreno de la práctica, se hacen esfuerzos por recuperar y valorar los conocimientos indígenas; por articular estos conocimientos con otros; y por fortalecer la autoestima y el orgullo de lo propio. Lo avanzado en ese dominio se manifiesta en los materiales educativos, escritos por docentes indígenas en sus propias lenguas y a partir de sus experiencias y referentes culturales; y en el trabajo curricular (proyecto del centro educativo, programación anual, selección, y contextualización de las capacidades).

Desde la dimensión de una reflexión más sistemática, se realizan talleres y coloquios destinados a definir aspectos teórico-conceptuales y operativos para el trabajo de la interculturalidad en la educación. Un documento que recoge el estado de esas discusiones es *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, el cual contiene siete criterios pedagógicos para el trabajo de la interculturalidad: 1) autoestima y el reconocimiento de lo propio; 2) los conocimientos, los saberes, y las prácticas locales; 3) la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad; 4) los conocimientos y prácticas de otros; 5) la problemática de los conflictos culturales, el racismo, y las relaciones culturales negativas; 6) la unidad y diversidad; 7) la comunicación, interrelación, y cooperación. Contiene, asimismo, una matriz de criterios pedagógicos, según competencias y capacidades, en el orden cognitivo, de los procedimientos y actitudes. Se ofrecen, asimismo, sugerencias para trabajar los contenidos transversales de la Estructura Curricular Básica desde la perspectiva intercultural. Se ha promovido, igualmente, la elaboración de otros documentos y la publicación de algunos libros.

## **PRINCIPALES ACCIONES REALIZADAS**

### CAPACITACIÓN

La capacitación docente para la EBI cuenta con la cooperación de diversas instituciones de la sociedad civil y el estado: universidades, institutos pedagógicos, organizaciones no gubernamentales, federaciones indígenas, etc. Esas instituciones, previa selección en un concurso, reciben las orientaciones y los recursos económicos por parte del Ministerio de Educación para capacitar a docentes en diversas zonas andinas y amazónicas.

La capacitación docente ha tenido una fase inicial (1997-2000), período durante el cual se capacitó en talleres masivos y presenciales (15 días), siguiendo un proceso gradual por ciclos. En esos talleres se puso especial énfasis en los fundamentos de la EBI y las metodologías de L1 y L2. Se ha conseguido avanzar significativamente en la sensibilización del docente. A partir del 2001, se introduce una modificación: el proceso se realiza por centros educativos completos (todos los ciclos y grados). Se otorga prioridad a la fase de apoyo y asesoramiento en aula. Se pone énfasis en la programación, uso, y tratamiento de las lenguas, en el manejo metodológico de la L1 y la L2, y en el uso de los materiales EBI. Los talleres presenciales son descentralizados e incluyen clases vivenciales con alumnos. En el período de 1997 al 2001, se ha capacitado aproximadamente a 10.000 maestros rurales de las áreas bilingües del Perú. Aunque la cobertura todavía no alcanza al 100% de la población vernácula nacional, el proyecto de mediano plazo contempla un programa permanente de autocapacitación y potenciación de recursos humanos de los pueblos indígenas.

A fin de garantizar la coordinación permanente entre los entes ejecutores y los especialistas locales del sector Educación, se realizan cursos de capacitación destinados a estos últimos. En dichos talleres se pone énfasis en programación curricular (diversificación), tratamiento de lenguas, metodologías en L1 y L2, y en gestión. En ámbitos donde no llegan los entes ejecutores, los especialistas se responsabilizan de la capacitación docente. Todo esto está contribuyendo a vencer las resistencias que las autoridades educativas regionales y locales suelen tener hacia la EBI.

### MATERIALES EDUCATIVOS

Los materiales son intermediarios entre la acción del maestro y las actividades que realiza el alumno. Aunque, en principio, todo objeto usado en el aula es medio o material, en este caso nos referimos sólo a los productos diseñados desde el Ministerio de Educación, si bien conocemos el esfuerzo que hacen los maestros rurales para producir sus propios materiales. Cuando estos medios son usados directamente por el alumno, los llamamos materiales educativos: los cuadernos de trabajo, los instrumentos de cálculo, los diccionarios, los libros de lectura, y los instrumentos de laboratorio.

La estrategia general seguida en la producción de los materiales es la siguiente: 1) se definen los productos prioritarios de trabajo y las variantes de lenguas; 2) se convoca a

especialistas que puedan realizar esa tarea, por lo general de los propios entes ejecutores; 3) se organizan talleres de producción de cuadernos de trabajo, en el área de Comunicación Integral y Matemática; 4) se desarrolla el post diseño, con especialistas y la adecuación lingüística pertinente; 5) antes de que el material entre a imprenta, se pasa por cuatro fases sucesivas de corrección manual (aún no se dispone de correctores automatizados para esas lenguas); 6) se planifica su distribución y validación. El esfuerzo de publicación de los cuadernos de trabajo representa, en total, 94 títulos en cinco variedades de quechua, en aymará, y en diversas lenguas de la Amazonía.

Cada alumno tiene, para su uso individual, un cuaderno de Matemática y otro de Comunicación Integral, en su propia lengua nativa y para su grado. Por su parte, todo docente tiene un cuaderno de fichas de castellano como L2 y diversos manuales para su auto capacitación. Estos manuales, auto-instructivos, han sido reimpresos artesanalmente por los entes ejecutores. De forma adicional, cada aula tiene su propia biblioteca.

## **LOGROS Y DIFICULTADES**

El proceso iniciado en 1997 muestra actualmente algunos logros:

1. La sociedad usuaria se siente atendida con materiales de igual calidad que los de las escuelas urbanas monolingües. Las reacciones de los padres de familia suelen ser favorables.

2. Buena parte de los maestros involucrados asumen que la EBI sí es posible. El inicial rechazo al uso de las lenguas vernáculas en la educación va cediendo, y los docentes han advertido, por su propia práctica, que la EBI es la mejor vía en sus áreas de operación.

3. Se ha logrado establecer cierto nivel de coordinación con otras oficinas y unidades del Ministerio de Educación, con las organizaciones indígenas, y con la cooperación internacional.

4. Los cuadernos han sido usados como modelos para producir los de matemática y comunicación integral en castellano.

5. Es un hecho que los alumnos van aprendiendo más y mejor, si bien los niveles logrados no son todavía los deseables. Se advierte que los cuadernos más usados son los de lógico matemática, tanto por el diseño (se ha preferido el ejercicio transparente), como por la secuencia de temas y ejercicios.

6. Se ha avanzado en la normalización de lenguas indígenas, en especial de aquellas lenguas de la Amazonía que cuentan con mayor número de hablantes.

7. Se han conseguido avances en la sensibilización de diversos sectores de la sociedad: comunidad, padres de familia, organizaciones, magisterio, y administración pública.

8. Hay avances en la normatividad. Por ejemplo, en la política de personal, se ha logrado incorporar artículos que garantizan personal adecuado para las escuelas bilingües.

9. Las universidades e institutos pedagógicos empiezan a expresar su intención de ofrecer calificación en educación bilingüe (maestrías, especializaciones, cursos de especialización, etc.).

10. La DINEBI se convierte poco a poco en un referente importante para las comunidades indígenas y otros sectores de la sociedad servida: académicos, estudiantes, comunicadores sociales, y planificadores educativos.

Pero se dan también dificultades:

1. Persisten resistencias y prejuicios que tratan de restar importancia a la educación bilingüe intercultural. Aún hay un trabajo grande por realizar en el campo de la sensibilización y de la creación de condiciones sociales que favorezcan el desarrollo de diversas experiencias e innovaciones educativas en variados contextos sociolingüísticos del Perú. Los esfuerzos que se hacen en el campo de la EBI no están acompañados de una política lingüística y una política intercultural explícita, crítica, coherente, y adecuada a la realidad.

2. La atribución de plazas docentes en las escuelas bilingües no siempre resulta pertinente. Sucede, en algunos casos, que el docente capacitado es trasladado a otro centro educativo. En otros casos, los niños vernáculo hablantes tienen un docente monolingüe castellano hablante. En este campo, hay conflictos entre las disposiciones laborales y las directivas dadas a favor de la EBI.

3. Resultan insuficientes las investigaciones y los estudios disponibles en torno de los siguientes puntos: pautas de crianza y socialización vigentes en los pueblos indígenas; percepción del mundo y organización conceptual del tiempo, el espacio, y la interacción social; conocimientos y prácticas indígenas relacionados con el medio ambiente; gramática y funcionamiento pragmático-discursivo de las diversas lenguas indígenas andinas y amazónicas; la etnomatemática; los conocimientos acerca de la salud; etc.

4. Los cuadernos de trabajo están fuertemente marcados por un diseño que se organiza por grados. Sin embargo, los centros donde actualmente se realiza la educación bilingüe intercultural son, en gran parte, unitarios — un solo maestro para varios grados. No se dispone aún de nuevos diseños pedagógicos adecuados a esos centros unitarios.

5. La capacitación docente para la EBI resulta insuficiente, ya que son muchas las necesidades a las que hay que atender, considerando que los docentes, durante su formación inicial, no se han formado para hacer frente a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.

6. La producción creativa de diversos tipos de textos en lenguas indígenas andinas y amazónicas aún es insuficiente y requiere un impulso sostenido.

## PARA CONCLUIR

Entre 1997 y 2000, la educación bilingüe intercultural en el Perú fue ganando espacios tanto al interior del sistema educativo como de diversos sectores de la sociedad; e inicia con buen pie el 2001: con experiencia ganada; con los resultados de consultas nacionales sobre una política de lenguas y culturas en la educación; con una evaluación externa concluida; con una planificación estratégica hasta el 2005; con un escenario político favorable. Cada vez es más aceptada la idea de que la educación de los pueblos indígenas — para que sea de igual calidad que la de los no indígenas — debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Pero también, en términos generales, cada vez se hace más evidente que toda educación debe responder a los retos de la diversidad — cualquiera sea ésta — y a la necesidad de promover comportamientos y actitudes interculturales que nos hagan capaces de vivir como ciudadanos en el mundo global.

## REFERENCIAS

- Banco Mundial. 2001. *La educación en una encrucijada: Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Perú: Estudios del Banco Mundial.
- Godenzzi, Juan Carlos. 1987. *Lengua, cultura, y región*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Zúñiga, Madeleine. 1993. *Educación: Inversión para el desarrollo*. Resumen de la Mesa de Trabajo en el Primer Encuentro Regional por la Educación. Cusco: Asociación Departamental de Alcaldes del Cusco; Coordinadora Intercentros de Investigación, Desarrollo, y Educación; Foro Educativo; Instituto Peruano de Administración de Empresas.

# MAPUDUNGUN: LA LENGUA DE LA TIERRA

## MAPUDUNGUN: THE LANGUAGE OF THE LAND

Constanza Rojas Primus  
Candidata para el Doctorado  
Universidad de Alberta, Canadá

### RESUMEN

Desde el siglo XVI, el pueblo mapuche, grupos aborígenes del sur de Chile, han estado involucrados en un contacto interétnico con la sociedad hispanohablante. Como resultado de este contacto, los mapuches han desarrollado diferentes comportamientos sociolingüísticos que muestran la estructura y las funciones sociales del mapudungun y el español. Debido al control político, económico, y cultural por parte del estado chileno hispanohablante, el pueblo mapuche ha sido reducido a áreas geográficas llamadas “reducciones,” donde el mapudungun todavía mantiene su vitalidad. Sin embargo, esa vitalidad figura como un elemento más de los comportamientos sociolingüísticos del pueblo mapuche causada por el contacto interétnico con la sociedad hispanohablante. En este artículo, se presentan algunas propuestas que aumentarían el beneficio de la educación bilingüe intercultural y de la sociedad chilena.

### ABSTRACT

Ever since the 16<sup>th</sup> century, the Mapuche people, indigenous groups from southern Chile, have been in interethnic contact with Spanish-speaking society. As a result of this contact, the Mapuche developed different sociolinguistic behaviors that reflect the structure and social functions of Mapudungun and Spanish. Due to political, economic, and cultural control by the Chilean Spanish-speaking State, the Mapuche have been restricted to geographic areas called “reductions” where Mapudungun has maintained its vitality. However, even this vitality reflects sociolinguistic behaviors of the Mapuche caused by interethnic contact with Spanish-speaking peoples. Several proposals are presented that are designed to promote bilingual intercultural education and to better inform Chilean society about this subject.



## **RESEÑA HISTÓRICA**

Debido al control político, económico, y cultural del estado chileno hispanohablante, el pueblo mapuche ha sido reducido a áreas geográficas llamadas “reducciones” donde el mapudungun ha mantenido su vitalidad. Sin embargo, la vitalidad del mapudungun debe ser entendida como un elemento más de los comportamientos sociolingüísticos del pueblo mapuche causados por el contacto interétnico con la sociedad chilena hispanohablante.

Bien conocidos por su efectiva organización sociopolítica, el pueblo mapuche resistió exitosamente la invasión inca y la española. Fue solamente después de la formación del Estado chileno en el año 1810 que el pueblo mapuche comenzó a ser eliminado para incorporar el territorio de la Araucanía al territorio chileno. Este proceso de eliminación tuvo diferentes facetas, que comprendieron desde el etnocidio, hasta estrategias más circunspectas de conquista, como la evangelización. Desde entonces hasta hoy, algunas comunidades mapuches han seguido resistiendo los intentos de asimilación y/o usurpación de sus terrenos, y han permanecido en las áreas reduccionales de la Araucanía donde aún están vigentes su lengua y su cultura. Otros se han trasladado por razones socioeconómicas a las ciudades, donde tanto el vernáculo como la cultura mapuche no tienen ninguna utilidad.

Actualmente, el problema principal es que el tema de las reducciones de terreno mapuche es un asunto sin resolver. Desde el régimen militar del general Pinochet hasta hoy, los gobiernos chilenos que han promovido una doctrina económica neoliberal para la puesta en marcha de proyectos transnacionales han estado poco interesados en que la continua reducción de terrenos mapuches amenace con dar punto final a esta diversidad etnolingüística. Por otro lado, las políticas unilingüistas y uniculturales de sobre valoración a la lengua y cultura hispana en desmedro de la cultura y lengua mapuche han generado entre los chilenos hispanohablantes una profunda ignorancia acerca de la diversidad etnolingüística del país.

## **COMPORTAMIENTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LOS MAPUCHES**

Entre los comportamientos sociolingüísticos más importantes del pueblo mapuche se encuentran: 1) diferentes tipos y grados de bilingüismo, 2) actitudes lingüísticas, 3) lengua e identidad étnica, y 4) asuntos de planificación lingüística.

## DIGLOSIA O BILINGÜISMO SOCIAL E INDIVIDUAL

Se presentará la definición de diglosia o bilingüismo social como un tipo de bilingüismo entre los mapuches de la Araucanía. La mantención de la situación diglósica en las reducciones permitiría que el mapudungun no corriera peligro de ser desplazado por el español. Si el español no invadiera las funciones del mapudungun en algunas comunidades de la Araucanía, la estandarización del vernáculo no sería necesaria para su mantenimiento. Sin embargo, muchos padres de familias mapuches han desplazado el mapudungun por el español para comunicarse con sus hijos antes de la edad escolar, ya que el sistema educacional se imparte en español. Esta interrupción de la transmisión del mapudungun pone en peligro la estabilidad de la situación diglósica. La convivencia de las dos lenguas deja de ser estable, dando lugar al desplazamiento del mapudungun por el español. En estos casos, la planificación lingüística del mapudungun es fundamental para preservar el vernáculo.

Por razones estrictamente educativas y/o socio-económicas, muchos hablantes de mapudungun han incorporado el español a su repertorio lingüístico. De esta manera, el bilingüismo estricto se caracteriza por ser individual y transitorio. Si el individuo mapuche vive en las reducciones, el uso del mapudungun estará restringido al mundo mapuche, mientras que todo lo extra-mapuche se vivirá en español. Si vive en la zona urbana, la función del vernáculo es casi nula, ya que el uso constante del español genera tendencia a desplazar el vernáculo. Sin embargo, como el bilingüismo estricto es individual y depende del estilo de vida del sujeto, los mapuches vivencian distintos grados de bilingüismo que pueden variar en un continuo que va desde el uso exclusivo del mapudungun al uso exclusivo del español.

## GRADOS DE BILINGÜISMO

La habilidad de los mapuches para hablar mapudungun y español depende exclusivamente de las diferencias cualitativas y cuantitativas en su relación con mapuche y no mapuche. Como resultado, entre los mapuches existe un bilingüismo desigual basado en sus necesidades y relaciones cotidianas y en el contacto con la escuela.

A este respecto, existen algunos estudios que han revelado en niños bilingües de mapudungun-español ciertos niveles de transferencia del mapudungun al español que abarcan los niveles fonológico, morfosintáctico, y léxico semántico-cognitivo. A su vez, existe evidencia de una lengua mixta entre mapudungun y español que presentara ciertas características de una lengua criolla la cual coincidiría con los mismos niveles de transferencia del mapudungun al español que presentan los hablantes bilingües. No obstante, la descripción precisa de los grados de bilingüismo entre los mapuches, la confirmación de una posible lengua criolla, así como también el estudio de los niveles de transferencia del español al mapudungun son temas complejos que requieren nuevas investigaciones.

## ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Aunque las comunidades mapuches han estado en un contacto interétnico de desigualdad de condiciones, no se ha generado entre ellos un rechazo al español o a la cultura hispana. Por el contrario, el español es considerado con respeto y admiración ya que es la lengua que les permite acceder a la educación y a una mayor participación con la comunidad hispanohablante. Al mismo tiempo, el mapudungun es el elemento más cohesionante de la comunidad mapuche; por lo tanto, el mapuche cree que su lengua es fuerte, vital, y que nunca desaparecerá.

Así, aunque actualmente los mapuches saben que el énfasis por el español en la edad temprana escolar está demostrando un conflicto de intereses entre las aspiraciones y la práctica real, se podría decir con base en la literatura relacionada con la sociedad mapuche que sus comunidades expresan una actitud intermedia hacia el mapudungun y el español, fundada principalmente en los usos de cada lengua. Sin embargo, entre los mapuches urbanos se ha encontrado un alto grado en la baja de autoestima con respecto a sus raíces, lo cual hace que éstos no consideren importante el mapudungun y su cultura para ser incorporados a la sociedad.

## LENGUA E IDENTIDAD ÉTNICA

Algunos estudios revelan que los mapuches son conscientes de su repertorio lingüístico mixto, y que además su uso mantiene la identidad étnica mapuche. Sin embargo, tanto el uso del repertorio lingüístico como su propósito son temas que deben ser estudiados cuidadosamente sobre la base de la opinión de los mapuches para evitar conclusiones precipitadas. La lengua es un elemento más de las características culturales de un grupo y, como tal, puede estar sujeta a cambios que no necesariamente influyen en la identidad étnica del individuo. Sin embargo, como los sucesivos gobiernos chilenos han sobre valorado la cultura y la lengua hispana en desmedro de la cultura y la lengua mapuche, el desplazamiento del mapudungun ha generado entre los mapuches un sentimiento de culpabilidad y deslealtad hacia su propia lengua e identidad étnica.

## **PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA**

Los aspectos de índole político-económica son factores decisivos en asuntos de planificación lingüística. Por esta razón, las necesidades socioeconómicas y lingüísticas de los mapuches han estado supeditadas a las necesidades y decisiones del gobierno chileno. En 1993, el congreso chileno aprobó la ley 19.253 de “promoción, protección, y desarrollo de los pueblos indígenas,” promoviendo además un sistema de educación bilingüe intercultural (EBI) para estudiantes indígenas. Sin embargo, tales logros se vieron obnubilados por los severos impactos de las políticas económicas neoliberales del gobierno chileno orientadas a la “globalización.” Así, la visión unilingüística y unicultural de las políticas educativas del estado

chileno no ha permitido comprender que los mapuches, así como otros grupos aborígenes, son un grupo étnico diferente.

El tema de los derechos lingüísticos en Sudamérica, así como también en otros países del mundo, depende de políticas de cambio social que deben ser legalmente reconocidas y efectivamente implementadas. Sin embargo, el reconocimiento legal y la implementación de nuevos cambios pueden fácilmente devenir nuevas estrategias de asimilación si las acciones, estrategias, y la implementación no están acompañadas de la participación indígena.

Al respecto, la participación de la comunidad involucrada es una importante noción teórica que recalca la calidad inherente, social, y colectiva de cualquier acto lingüístico, el cual siempre involucra mucho más que simples expresiones lingüísticas. Por esto, para que un programa EBI tenga éxito, no puede solamente depender de un rescate simbólico de la lengua, ya que la educación etnolingüística tiene que ver con funcionalidad y ecología lingüística.

El caso del mapudungun y sus hablantes es consecuencia de una relación de poder y una dinámica de grupos que ha resultado en el uso de una lengua específica sobre otra (o un código mixto). Al respecto, es el código lingüístico (grados de bilingüismo) hablado en la Araucanía el que evidencia las herramientas para definir el marco teórico de la EBI en Chile, la cual debe otorgar a las comunidades indígenas las herramientas para que desarrollen su propia educación de una manera tal que puedan devenir participantes activos de la sociedad en general, sin alterar por supuesto su propia existencia etnolingüística.

En el caso estudiado, el tema de la implementación del programa EBI debe ser entendida como un cambio social, que además de influir en el comportamiento lingüístico de los mapuches, influya en las actitudes sociolingüísticas de toda la población chilena.

## **PROPUESTAS Y CONCLUSIÓN**

Hoy en día, muchas lenguas indígenas en peligro de extinción no se encontrarían en esta posición si no fuera por las actitudes de aquellos hablantes de las lenguas de más prestigio en las ciudades con quienes los indígenas mantienen un contacto constante. Estos hablantes firmemente creen que el monolingüismo es lo más deseable para mantener la homogeneidad del país. En consecuencia, los hablantes de estas lenguas indígenas adoptan actitudes negativas hacia sus vernáculos y culturas, optando por hablar la lengua dominante o manteniéndose al margen de sus comunidades donde se desarrolla mejor su lengua y cultura. Son estas actitudes negativas, más las presiones socioculturales del ambiente urbano monolingüe, lo que imposibilita a estos hablantes devenir bilingües.

Para comenzar un cambio en este tipo de actitudes, debemos entender primero que el bilingüismo ofrece una manera de vivir entre la lengua dominada y dominadora, como una opción de coexistencia sin confrontaciones. Adoptar actitudes positivas hacia nuestra lengua y cultura, así como a la lengua y la cultura de otros, es una de las iniciativas más importantes en la tarea de la preservación de lenguas.

Algunas propuestas que redundarían en beneficio del programa EBI y de la sociedad chilena en su conjunto serían las siguientes:

1. Implementar cursos de sociolingüística en las universidades para ampliar el conocimiento de las variedades lingüísticas del país en relación con las realidades y necesidades de sus hablantes, así como de difundir la importancia del bilingüismo para una mejor coexistencia entre lenguas y culturas.

2. Modificar el currículo escolar donde se enseñe acerca de la variedad etnolingüística del país para incluir cursos sobre la diversidad cultural nacional.

3. Readecuar los programas educativos del currículo nacional escolar y universitario con relación a las realidades sociolingüísticas de los educandos para modificar las actitudes lingüísticas. Este punto debe ser desarrollado fuertemente por los maestros bilingües enfatizando en los estudiantes que el aprendizaje de una segunda lengua (o dominante) no debe influenciar negativamente el orgullo que uno debe mantener por su lengua (ya sea primera o dominada).

4. Al mismo tiempo de promover un programa EBI en las comunidades indígenas rurales, el fomento de una sociedad bilingüe en las comunidades urbanas ayudaría a detener el abandono de lenguas indígenas por sus hablantes, y el término “amenaza lingüística” no estaría tan extendido como lo está actualmente.

La realización de estas propuestas permitiría una aplicación efectiva de la ley indígena de educación bilingüe e intercultural en Chile. A su vez, permitiría difundir la diversidad etnolingüística y cultural, escasamente conocida en el país. Sin embargo, políticas como éstas no pueden modificar por sí solas las actitudes provocadas principalmente por la desigualdad económica impuesta por la doctrina económica neoliberal del estado chileno. Las actitudes no son solamente moldeadas en el ámbito educativo, sino también en la realidad. Se ha explicado a través de esta presentación que el pueblo mapuche no solamente ha estado sometido a un conflicto permanente de asimilación y/o resistencia a la sociedad mayoritaria hispanohablante por no haber sido respetado como un grupo étnico de cultura y lengua diferente, sino que además se ha visto afectado por la globalización.

Las propuestas sugeridas no conseguirían modificar la desigualdad económica de los chilenos ni tampoco las actitudes provocadas por estas desigualdades. No obstante, servirían como acción de difusión y fomento del bilingüismo, así como de información sobre la importancia de la diversidad etnolingüística y sus respectivos contextos sociales para lograr una mejor coexistencia entre lenguas y culturas.

# **EL MOVIMIENTO INDÍGENA PARA EL CONTROL TRIBAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS ESTADOS UNIDOS**

## **THE INDIGENOUS MOVEMENT FOR TRIBAL CONTROL OF HIGHER EDUCATION IN THE UNITED STATES**

Jeffrey Hamley

Presidente

Consortio de Educación Superior Indígena, Estados Unidos

### **RESUMEN**

Los avances en el acceso a la educación superior para indígenas norteamericanos han sido dramáticos. Muchos de estos avances pueden ser atribuidos al Movimiento Indígena Universitario. Instituciones de educación superior, como las universidades indígenas proveen una variedad de oportunidades para las comunidades indígenas. Éstas incluyen acceso a la educación superior, capacitación para el trabajo, y funcionamiento como centros comunitarios que apoyan el idioma-cultura indígena y trabajan hacia el desarrollo de la comunidad. Esta presentación explora las universidades indígenas en los Estados Unidos: 1) la historia del movimiento de la universidad indígena, 2) el papel del Consortio de Educación Superior para Indígenas Norteamericanos en el desarrollo del movimiento, 3) una síntesis de las universidades indígenas, y 4) desafíos y posibilidades. Un tema central de la presentación es el reconocimiento del movimiento de la universidad indígena como un movimiento del pueblo indígena.

### **ABSTRACT**

Advances in access to higher education for North American Indians have been dramatic. Many of these advances can be attributed to the Indigenous University Movement. Like many other institutions of higher education, the North American indigenous universities provide a variety of services for the indigenous communities they serve. These include providing greater access to higher education and job training, serving as community centers that support indigenous language and culture, and working toward community development. This presentation explores indigenous universities in the United States and

includes 1) the history of the movement, 2) the role of the American Indian Higher Education Consortium, 3) a synthesis of indigenous universities, and 4) challenges and possibilities. The indigenous university movement as an indigenous movement is a central theme of the presentation.

## **ANTECEDENTES**

El movimiento para el control indígena en la educación superior de los Estados Unidos tiene más de 30 años. Comenzó en 1968 con el establecimiento de la Universidad Comunitaria Navajo (ahora la Universidad Diné) en la Reserva Navajo de Arizona. Hoy en día, el movimiento comprende 32 universidades indígenas en 12 estados, y otra docena de comunidades indígenas que están explorando el establecimiento de una universidad. Estas instituciones sirven casi a 20.000 estudiantes provenientes de más de 250 tribus indígenas.

Estas universidades indígenas fueron establecidas por los líderes de tribus indígenas al hecho de que las instituciones educativas locales, basadas en la cultura, pueden apoyar a que los indígenas norteamericanos sean exitosos en su educación superior. Las universidades indígenas combinan enseñanzas tradicionales con cursos post secundarios y programas de estudios. Un objetivo fundamental de las universidades es mejorar la vida de los estudiantes y dirigir a los indígenas hacia su auto-suficiencia.

El Consorcio de Educación Superior para Indígenas Norteamericanos (AIHEC por sus siglas en inglés) ha sido clave para el desarrollo del movimiento. Fundado en 1972 por seis universidades indígenas, esta organización sin fines de lucro se convirtió en la voz unificada de 32 universidades indígenas. El propósito central de AIHEC es incrementar los recursos limitados de las universidades indígenas y maximizar su efectividad respondiendo a las necesidades de sus respectivas comunidades.

## **INTRODUCCIÓN**

Hace poco conocí a un hombre de mi tribu — Chippewa de la Montaña Tortuga en Dakota del Norte — en una reunión familiar.<sup>1</sup> Como de costumbre, compartimos experiencias y comparamos historias. Una de las historias que él contó fue su experiencia a principios de 1940 en el internado indígena, el Instituto Haskell en Lawrence, Kansas.<sup>2</sup> Aunque mis familiares también asistieron a una escuela secundaria controlada por el gobierno, la diferencia en este caso fue que este hombre no participó como estudiante sino como interno y trabajador, desempeñando varios trabajos para pagar el costo de dormitorio y comida mientras asistía a la Universidad de Kansas. Al escuchar su historia, me sorprendí, puesto que la asistencia a la universidad era inusual para un indígena norteamericano en el período antes de la Segunda Guerra Mundial. Después, gracias a su título universitario, sirvió como oficial naval. Una vez más, su puesto y logro fueron inusuales.<sup>3</sup>

Su historia es excepcional porque obtener una educación universitaria era imposible en ese tiempo para la mayoría de los indígenas norteamericanos. Debido a la falta de oportunidades locales, muchos miembros de la tribu tenían que salir para asistir a instituciones superiores de “blancos.” Desgraciadamente, no se registraron muchos éxitos por parte de la gente nativa en esas instituciones. Muchos estudiantes indígenas fracasaron y no completaron sus títulos mientras otros se alejaron de esas instituciones, decepcionados por la experiencia que tuvieron. El mayor reto para la comunidad indígena en la segunda mitad del siglo XX fue conseguir una educación superior. La creación de universidades indígenas a finales de los años 60 permitió que esta situación cambiara para indígenas que vivían en áreas rurales del país y de escasos recursos.<sup>4</sup>

Este artículo explora el movimiento de las universidades indígenas en los Estados Unidos y la importancia de estas instituciones para la gente indígena. Después de una breve historia del movimiento, se describen las mayores funciones, logros, y desafíos de las universidades indígenas. Un énfasis especial de este ensayo es el papel que juegan las universidades indígenas en el apoyo a las culturas e idiomas indígenas en las comunidades de tribus.

Antes de entrar en la historia, conviene resaltar dos ideales que caracterizan una educación superior indígena — el control y la auto-determinación indígena. Para empezar, la población estudiantil en estas universidades es en su mayoría indígena, lo cual es un adelanto significativo. Las universidades facilitan acceso porque están situadas en la misma comunidad y, con pocas excepciones, gobernadas por las Juntas Indígenas. Casi todos los presidentes y el personal son indígenas; por otro lado, sólo un 30 por ciento del profesorado es indígena. En lo que se refiere al programa de estudios, se ofrecen cursos específicos con temas y contenido indígenas. Y también se hizo el intento, con algún éxito, para hacer que la arquitectura y el ambiente físico de las universidades reflejaran las culturas de las tribus indígenas. En la educación superior norteamericana, la acreditación por asociaciones acreditadoras independientes y regionales representa quizás la medida más importante de la integridad de los programas académicos de una universidad y es vitalmente importante para las universidades indígenas. Debido a esto, la organización de las universidades indígenas se asemeja a las universidades corrientes porque deben regirse por una amplia gama de normas para ser acreditadas.

En resumen, gran parte de las universidades indígenas es una mezcla de elementos indígenas y no indígenas, pero al mismo tiempo el ambiente institucional o la “cultura” de las universidades es discerniblemente de tribus en su naturaleza. Mientras que estas universidades están bajo un control de tribus en muchas formas, la realización de este ideal es un proceso constante. Las comunidades y las universidades indígenas han experimentado varios grados de éxito en el logro de esta meta y continuarán esforzándose para que las universidades indígenas reflejen los deseos de las tribus.



## **EL MOVIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS**

El movimiento de las universidades indígenas comenzó en 1968 con el establecimiento de la Universidad Comunitaria Navajo (ahora llamada la Universidad Diné, empleando el nombre que los navajos usan para referirse a sí mismos). Siguiendo este ejemplo, se establecieron muchas otras universidades indígenas a principios de 1970. Hoy en día, hay 32 instituciones de educación superior en 12 estados de los Estados Unidos, todas controladas por tribus indígenas, y una docena de comunidades indígenas en el proceso de establecer sus propias universidades indígenas.

Este movimiento nuevo fue incentivado por el Movimiento de Derechos Civiles que afectó a todos los grupos minoritarios en los Estados Unidos. Este movimiento bien conocido terminó, al inicio de los años 60, en reducir el control estatal sobre muchos grupos minoritarios. Como todos los grupos étnicos, la gente indígena procuró obtener mayor control sobre sus vidas, lo cual significaba menos intervención del gobierno. A consecuencia, el Congreso de los Estados Unidos pasó varias leyes promoviendo la auto-determinación indígena y el desarrollo en negocios, finanzas, préstamos, juegos, y educación. El Acto de Auto-Determinación Indígena y Asistencia de Educación fue importante ya que permitió a las tribus indígenas administrar antiguos programas federales en sus propias reservas. Como resultado, las tribus indígenas fueron capaces, por primera vez, de tomar control sobre sus propios programas y de desarrollar gobiernos indígenas completamente funcionales (Pevar 1992).

Paralelamente al movimiento de auto-determinación en la educación superior, hubo otro movimiento en pro del control de escuelas primarias y secundarias de niños indígenas (DeLong 1998). Por muchos años, estas escuelas fueron administradas por el gobierno y ahora han pasado el control a las naciones indígenas. Ambos movimientos — de escuelas de tribus y de universidades — permitieron mayor autonomía a las tribus indígenas, sosteniendo y fortaleciendo las culturas indígenas. Esto fue significativo ya que históricamente muchas políticas del gobierno federal buscaron extinguir la cultura y lengua indígenas para así asimilar a la gente indígena a la población general.

## **EL CONSORCIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA**

De acuerdo al historiador Paul Boyer (1998), la historia de las universidades indígenas puede ser contada en dos partes: La primera parte es la historia de líderes visionarios que vieron la necesidad de una educación superior en áreas empobrecidas y establecieron universidades en comunidades indígenas. La segunda parte es la historia de los líderes de las nuevas universidades recién fundadas que se unieron para crear una organización nacional para sostener su visión. Es la segunda parte la que ha fomentado el movimiento en la educación superior de los Estados Unidos. Por lo tanto, no es posible discutir el movimiento de las universidades indígenas sin hacer referencia al Consorcio de la Educación Superior Indígena Norteamericana, comúnmente conocido como AIHEC. Esta organización ha

jugado un papel primordial en el crecimiento de las universidades individuales y en el desarrollo de un movimiento más amplio.

AIHEC es una organización sin fines de lucro, fundada en 1972 por las seis universidades indígenas originales. El consorcio creció de manera que hoy en día, sirve como una voz unificada que representa a las 32 universidades indígenas en el país. AIHEC está gobernada por una Junta de Directores compuesta del presidente de cada universidad indígena. Esta junta administra todas las operaciones de AIHEC y toma todas sus decisiones claves. El propósito de AIHEC es incrementar los recursos limitados de las universidades indígenas y maximizar su efectividad cubriendo las necesidades de sus respectivas comunidades. La visión que guía a AIHEC es que los indígenas moldearán sus propios futuros a través de una educación superior que perpetúe la cultura indígena y su idioma. El logro más significativo de AIHEC fue probablemente la aprobación de una legislación federal para apoyar las operaciones principales de las universidades indígenas.<sup>5</sup>

En su papel de consejero, AIHEC ha constituido varias entidades para extender su campaña. En 1989, el Fondo de Universidades Indígenas Norteamericanas fue establecido para recaudar fondos del sector privado para becas y el desarrollo de las universidades indígenas. En el mismo año, la Junta de Directores estableció el Tribal College Journal, una publicación de artículos académicos sobre temas relacionados a las universidades indígenas y a la educación superior. En el sector gubernamental, AIHEC agenció la Orden Ejecutiva en las Universidades Indígenas, firmada en 1996. Esta orden estableció una Iniciativa de la Casa Blanca en Universidades Indígenas para promover su participación en programas a través del gobierno estatal y para fortalecer el reconocimiento de las universidades.

## **UNIVERSIDADES INDÍGENAS HOY EN DÍA**

Hoy en día, el número de universidades indígenas ha crecido a 32 universidades localizadas en 12 estados en varias partes del país. Colectivamente, sirven aproximadamente a 25.000 estudiantes provenientes de más de 250 tribus indígenas norteamericanas reconocidas por el gobierno. Los estudiantes en estas universidades difieren de los estudiantes de las universidades corrientes en varios aspectos claves: 1) más del 50 por ciento son padres solteros, 2) alrededor del 75% está a un nivel socioeconómico más bajo, y 3) la edad promedio es de 31 años de edad. En el año académico 1999-2000, más de 1.750 estudiantes se graduaron de universidades indígenas con diplomas y certificados.

Todas las universidades indígenas inicialmente eran de dos años de estudio. Hoy en día, además de certificados de dos años, algunas instituciones también ofrecen certificados de licenciatura y de maestría. Cinco instituciones ofrecen programas de licenciatura<sup>6</sup>; dos ofrecen programas de post-licenciatura a nivel de maestría<sup>7</sup>; y tres están en el proceso de transición a programas de licenciatura.<sup>8</sup> La mayoría de las instituciones están completamente acreditadas por agencias acreditadoras, independientes, y regionales.<sup>9</sup> Las metas de las universidades son parecidas a las de otras instituciones de educación superior y ofrecen una

variedad de programas de estudios a varios niveles. Además, ofrecen otros servicios y apoyo que benefician a los estudiantes directamente, descritos abajo.

#### PROGRAMAS INSTRUCTIVOS O DE ESTUDIOS

Las funciones típicas de los programas de estudios en las universidades indígenas incluyen preparación de transferencias académicas, educación técnica vocacional, educación adulta, educación de pos-grado, educación de recuperación, y servicio a la comunidad. El promedio de los programas académicos y técnico-vocacionales es diverso. Todas las instituciones ofrecen el certificado asociado de transferencia académica, permitiendo al estudiante transferir a instituciones de cuatro años con un certificado completo asociado. Hasta ahora, las universidades indígenas tienen acuerdos con otras instituciones de educación superior. Otras áreas de certificado académico comprenden la educación general, humanidades, artes, ciencia, matemáticas, salud, medicina, servicios humanos, negocios, educación, educación básica de niños, estudios ambientales, recursos naturales, agricultura, ciencias de la computación, estudios sobre americanos nativos, y otras numerosas áreas.

La educación técnica-vocacional en estas universidades típicamente incluye programación ocupacional, tal como: tecnología de construcción, carpintería, servicio automotriz, justicia criminal, manejo de hospitalidad, soldadura, tecnología de computación, cambios eléctricos, agricultura, contaduría, manejo de oficinas, y otras áreas. No todas las universidades indígenas ofrecen esta gama completa de programas de educación técnico-vocacional, pero todas ofrecen ese tipo de programación hasta cierto punto.

Se brindan servicios de recuperación en apoyo a la función de instrucción general. Algunos estudiantes vienen a la universidad indígena con poca preparación. Antes de empezar un programa de certificación, dichos estudiantes dedican su tiempo a desarrollar sus destrezas en lectura, escritura, y matemáticas. Algunos estudiantes obtienen un diploma de educación general (DEG) como parte del proceso. Los servicios de biblioteca abarcan otro servicio integral de la instrucción. Todas las universidades indígenas mantienen bibliotecas en apoyo a su programación de estudios y muchas sirven como archivos indígenas.

La educación para adultos es una función importante de las universidades indígenas, puesto que no todos los estudiantes asisten a las universidades indígenas con la intención de obtener un certificado. Muchos asisten simplemente por enriquecimiento personal o desarrollo profesional. Una gran variedad de cursos de este tipo de educación está disponible en las universidades indígenas, incluyendo cursos que se enfocan en el desarrollo y preservación cultural indígena.

Las universidades indígenas hoy tienen una relación especial con las comunidades a las que sirven. Un informe del Consorcio (2001) describe esta relación,<sup>10</sup> afirmando que las universidades indígenas constituyen una buena inversión estatal y privada debido a los beneficios que otorgan a las comunidades. Notablemente, desempeñan un papel importante en la educación y el entrenamiento de personas en áreas de salud, agricultura, y manejo de

recursos naturales, entre otras. Las universidades se han convertido en un recurso vital para las comunidades indígenas.

### SERVICIOS DE PERSONAL ESTUDIANTIL

Además de programas de estudios, las universidades normalmente proveen servicios de personal estudiantil que generalmente incluyen:

- orientación (a la institución)
- ayuda financiera
- consejería académica y personal
- dormitorios de residencia
- actividades de salud y bienestar
- actividades extracurriculares (consejo estudiantil, liderazgo, recreación)
- programa de articulación (traspaso de créditos académicos de estudiantes de una institución a otra)
- orientación para carreras profesionales

Las universidades indígenas, sin embargo, no siempre pueden proveer toda la gama completa de servicios de estudiantes citados arriba. Por ejemplo, la mayoría no tiene dormitorios ya que resulta muy caro administrarlos. Otros servicios típicos en otras universidades faltan en las indígenas debido a los fondos inadecuados y la falta de personal entrenado. En otras instituciones donde se brinda, por ejemplo, consejería de personal adecuado, salud y bienestar, y orientación de carreras profesionales, el servicio es limitado. La insuficiencia de fondos de operación es la razón clave por las limitaciones de los servicios de apoyo estudiantil.

### SERVICIOS DE APOYO INSTITUCIONAL

Actividades ofrecidas por la institución generalmente incluyen investigación institucional, desarrollo, manejo de becas, y relaciones externas. Las actividades de investigación, para citar un solo ejemplo, son críticas porque afectan la habilidad de la institución de cumplir con mandatos de agencias de acreditación y agencias del gobierno federal. Como se mencionó previamente, la acreditación es la medida más importante para la integridad de los programas académicos de cualquier universidad.

En resumen, todos los programas y servicios mencionados — curriculares o instructivos de personal estudiantil, y de apoyo institucional — existen en todas las universidades indígenas. Los programas y servicios varían según las necesidades y contenido de la institución. Algunas universidades indígenas proveen programas y servicios similares a las instituciones regulares de educación superior y cumplen además con otros propósitos no siempre asociados con las universidades regulares — el mantenimiento de culturas indígenas,

la conservación del idioma indígena, la contribución al desarrollo de la comunidad local, y el contacto con gente indígena en el ámbito mundial.

## CONCLUSIÓN

Más de 30 años han pasado desde la creación de la primera universidad indígena para que se genere un nuevo movimiento en la educación superior. Mucho se ha logrado desde entonces — el número de universidades indígenas en los Estados Unidos ha crecido, casi todas las universidades indígenas han logrado acreditación, y varias han hecho la transición exitosa a ser instituciones con programas de cuatro años y de maestría. En su historia relativamente breve, las universidades indígenas han venido a representar uno de los desarrollos más significativos en la historia de la educación superior de Estados Unidos. Además de desarrollarse individualmente como instituciones, se han juntado colectivamente para formar una organización profesional viable y reconocida por sus esfuerzos exitosos de defensa de la cultura indígena. El Consorcio de Educación Superior Indígena Norteamericana ha jugado un papel primordial en el desarrollo de las instituciones individuales y en el mantenimiento del movimiento en general.

Como instituciones de educación superior, las universidades indígenas norteamericanas cumplen una variedad de funciones para las comunidades indígenas que sirven. De esta forma, han demostrado ser efectivos instrumentos para impartir una educación superior a los indígenas. A pesar de que el enfoque central está en la educación, estas universidades desempeñan otros roles para sus respectivas comunidades. Las universidades indígenas también funcionan como centros comunitarios, bibliotecas, archivos indígenas, centros profesionales, centros de desarrollo económico, lugares de encuentros públicos, y centros de cuidado infantil. Especialmente importante ha sido su papel de apoyo a las culturas indígenas y los idiomas, sobretodo dado el promedio alarmante de pérdida de idioma en las comunidades indígenas. Las universidades indígenas combinan enseñanzas tradicionales con cursos post secundarios convencionales y programas de estudios para lograr estos fines. Otra función importante de las universidades indígenas es el desarrollo de las comunidades.

A pesar de que las universidades indígenas han superado exitosamente una serie de obstáculos, aún encaran desafíos. El desafío más significativo no resuelto es la falta de fondos. A pesar de que las condiciones de algunas universidades han mejorado, muchas universidades aún operan en casas-remolque, edificios abandonados y con malos cimientos, sistema de cables dañado, y techos con goteras. Debido al poco financiamiento, las universidades indígenas han sido obligadas a depender fuertemente del dinero provisional y donaciones. Financiamiento adicional es necesario para mantener la acreditación y la calidad de programas académicos en general. La inversión modesta del gobierno en las universidades indígenas ha pagado dividendos inimaginables en términos de empleo, educación, y desarrollo económico para las comunidades de las reservas por medio de las universidades indígenas.

Mi encuentro reciente con un miembro compañero indígena que se graduó de la universidad

me hizo dar cuenta cuán extraordinario fue hasta relativamente recientemente para un indígena norteamericano el obtener un diploma cuando pocos indígenas asistían a la universidad o inclusive completaban la secundaria. La mejora en el acceso a la educación superior de períodos anteriores a la época actual de auto-determinación de los indígenas norteamericanos ha sido dramática. Muchas de esas mejoras se atribuyen al movimiento de la universidad indígena. Las universidades indígenas han hecho del sueño de la educación superior una opción viable para innumerables indígenas norteamericanos. En el proceso, las universidades indígenas han apoyado a sus culturas indígenas, han mantenido sus idiomas, y han contribuido a la auto-determinación como grupo indígena en su totalidad.

## NOTAS

<sup>1</sup> Los chippewa de la Montaña Tortuga son uno de los muchos grupos chippewa que viven a través del centro norte de los Estados Unidos. Los chippewa también son conocidos como ojibwe; nuestro nombre es anishibe, significando “La Gente.”

<sup>2</sup> El Instituto Haskell es ahora la Universidad Haskell de Naciones Indígenas, una de las universidades indígenas en los Estados Unidos.

<sup>3</sup> Francis Ernest Primeau murió en julio del 2001. Este documento está dedicado a su memoria. Se graduó de la Universidad de Kansas en 1942 y sirvió como Comandante Teniente de la Naval de Estados Unidos.

<sup>4</sup> Los términos universidades indígenas y universidades indígenas norteamericanas son usados intercambiamente en este documento.

<sup>5</sup> Esta legislación es el Acto de Universidades Controladas por Indígenas Norteamericanos, Ley Pública 95-471.

<sup>6</sup> Las instituciones que ofrecen licenciaturas son: Haskell Indian Nations University, Salish Kootenai College, Turtle Mountain Community College, Oglala Lakota college, y Sinte Gleska University.

<sup>7</sup> Instituciones que brindan maestría incluyen: Oglala Lakota College y Sinte Gleska University.

<sup>8</sup> Instituciones en transición a programas de cuatro años incluyen: Universidad Diné, Northwest Indian College, y el Instituto para las Artes Indo-Americanas.

<sup>9</sup> Las universidades indígenas norteamericanas están acreditadas por agencias regionales de acreditación y deben seguir una evaluación estricta de funcionamiento en forma periódica. La división de educación superior de la respectiva agencia de acreditación regional acredita a 27 universidades indígenas. Dos nuevas universidades indígenas están en la etapa de pre-candidatura mientras completan el trabajo para obtener la posición de candidato; una universidad indígena está ya en posición de candidata. Dos universidades indígenas están

acreditadas como “Escuelas Vocacionales/Adultas” por la división de “colegios” de la respectiva agencia regional de acreditación.

<sup>10</sup> El Consorcio de Educación Superior Indígena Norteamericano y El Instituto para las Políticas de Educación Superior. *Construyendo comunidades fuertes: Universidades indígenas como instituciones involucradas* (2001).

## REFERENCIAS

Boyer, Paul.1998. “Many Universities, One Vision: A History of the American Indian Higher Education Consortium,” in *Tribal College Journal*. Vol. 9, No. 4, pps. 16-22.

----- . 2001. *Construyendo comunidades fuertes: Universidades indígenas como instituciones involucradas*. Alexandria, VA: El Consorcio de Educación Superior Indígena Norteamericano y El Instituto para las Políticas de Educación Superior.

DeLong, Loretta. 1998. “Indian Controlled Schools: The Unrealized Potential,” in *Tribal College Journal*. Vol. 9, No. 4, pps. 13-14.

Pevar, Stephen L. 1992. *Indian and Tribal Rights: The Basic Guide of the ACLU for Indian and Tribal Rights*. Second edition. Carbondale: Southern Illinois University Press.

# ¿CÓMO TRANSFORMAR UNA ESCUELA ASIMILANTE EN UNA ESCUELA PERTINENTE?: UN PROYECTO PILOTO EN CHILE

TRANSFORMING AN ASSIMILATIONIST SCHOOL INTO ONE WITH RELEVANCE: A PILOT PROJECT IN CHILE

Maria-Inés Arratia  
Coordinadora de Investigación  
McMaster University, Hamilton, Canadá

## RESUMEN

Esta ponencia presenta una reflexión acerca de la posibilidad de forjar naciones pluriculturales en Latinoamérica, y del rol que le cabe a la escuela en la formación de nuevas generaciones con identidad propia, para que se respeten y valoren las diversas culturas aborígenes, que constituyen nuestro patrimonio cultural. En lo conceptual, se postula una definición amplia, flexible, y dinámica del concepto de cultura, asimismo del rol de la historia en la construcción de patrones poco favorables hacia las minorías indígenas del continente americano. En lo práctico, se presenta el caso aymara, a modo de estimular un nuevo entendimiento histórico de las relaciones interculturales, de manera que nos permita avanzar hacia el futuro en nuevas direcciones. La ponencia plantea lecciones derivadas de una experiencia piloto en el norte de Chile, y que podrían aplicarse ampliamente en otros contextos pluriculturales.

## ABSTRACT

This presentation reflects on the possibility of forming pluricultural nations in Latin America. It contemplates the role that the school should play in educating new generations with a strong sense of identity that respect one another and value the various aboriginal cultures that make up our cultural patrimony. Conceptually, this presentation utilizes a broad, flexible, and dynamic definition of culture. Practically, it also considers the role of history in the construction of unfavorable cultural patterns toward indigenous minorities in the American continent. The case of the Aymara is presented as a way of stimulating a new



historical understanding of intercultural relations so that we may develop new directions in the future. This paper also presents lessons derived from a pilot project in the north of Chile that could be broadly applicable to other multicultural contexts.

## INTRODUCCIÓN

La posibilidad de forjar naciones pluriculturales en Latinoamérica, implica tener una visión clara y enfrentar desafíos importantes. Es algo que debemos construir, de acuerdo a nuestros contextos, a nuestras trayectorias históricas, y de acuerdo a los deseos de nuestros pueblos. La visión de naciones pluriculturales con oportunidades similares para todos, nos exige conocer los patrones históricos que han marcado las relaciones entre culturas diversas para poder cambiarlos en el futuro. Para esto, tendríamos que aunar algunas concepciones básicas, como lo son: 1) ¿qué entendemos por “cultura?” 2) ¿cómo la historia ha marcado nuestras sociedades “post coloniales?” y 3) ¿cuál ha sido/es el rol de la educación en este proceso, entre otras problemáticas políticas y económicas?

No existe una receta universal en la conversión de una escuela asimilante en una escuela pertinente, o culturalmente apropiada, pero podemos aprender de nuestras experiencias y no repetir los mismos errores. Antes de entrar en la materia del proyecto Escuela Piloto, se puntualizan algunas ideas que dan sentido al contexto chileno, y se presentan algunos datos históricos y aspectos culturales que se requieren para entender nuestro proceder, puesto que las relaciones entre indígenas y no indígenas se han ido modelando a través de esta historia, primero colonial y represiva, y luego post-colonial y asimilatoria.

## CULTURA Y EDUCACIÓN

El concepto de “cultura” ha sido ampliamente discutido por los antropólogos, cosa que no viene al caso profundizar aquí. Pero creo que por lo menos, podemos consensuar que “cultura” significa una forma de vida con características específicas. Las culturas son dinámicas en algunos aspectos y estáticas en otros. Esta aparente contradicción ha sido algo problemática, tanto para los antropólogos, como para el naciente liderazgo indígena en Latinoamérica. ¿Qué es lo “auténtico,” o “legítimo” de cada cultura autóctona? ¿Cuáles son los elementos que se deben mantener para que no se pierda la identidad propia, y cuáles son los elementos que pueden adaptarse a nuevas formas de vida y nuevas circunstancias? La cultura es, entre otras cosas, adaptable, pero sin dejar de ser al mismo tiempo, creativa.

Por ejemplo, mucho se ha dicho acerca de la ética aymara, la cual responde a una relación del grupo humano con su medio natural, y a las relaciones humanas con el mundo espiritual. Existen asentamientos aymaras 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 y 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, es parte del proceso normal de socialización, que 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. Se trata de una situación de dominio cultural que persigue cambiar a los indígenas, y que gradualmente se convierte en interculturalidad de hecho, situación a la cual no se ha dado la atención que requiere. Y, por el hecho que la escuela ha sido un elemento negativo para la reproducción de las comunidades, éste es el desafío que enfrenta la educación formal bajo la nueva Reforma Educativa en Chile, y en otros lugares de nuestro continente, en los que se comienza a hablar de interculturalidad.

## BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA REGIÓN DE TARAPACÁ<sup>1</sup>

La I región en el Norte de Chile ha sido escenario de procesos históricos que la señalan como Zona de Colonización en la formación de la nación-estado. Dicha zona fue anexada a Chile como resultado de la Guerra del Pacífico entre 1870 y 1883, y por lo tanto ha sido una zona de “chilenización” dentro de la cual la escuela ha servido una función netamente nacionalizante. Esta región limítrofe con el Perú y con Bolivia, 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).<sup>2</sup> Dicha región es zona de contacto cultural y de interacción lingüística aymara-español, entre chilenos no-aymara y aymara.

Para muchos, resulta sorprendente que exista una cultura aymara en Chile. Generalmente, en el Cono Sur, se considera que la cultura aymara es “boliviana.” Efectivamente, 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 micro-regiones geográficas, y según pisos ecológicos, a saber: valles costeros, quebradas, valles altos, precordillera y altiplano (van Kessel 1992). En su pasado etnohistórico, las culturas andinas mantuvieron relaciones de intercambio con otras culturas que habitaban lo que hoy es territorio chileno, y aún más allá de las fronteras establecidas para las naciones-estados 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 (*Idem.*).

En su relación con el medio geográfico y natural, los pueblos andinos se caracterizaban por una explotación complementaria de los llamados “pisos ecológicos,” de una forma establecida e institucionalizada por comunidad, sistema que se ha llamado el “archipiélago vertical”. Como pueblo agrocéntrico (*Idem.*, 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 estos 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, 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 en la larga trayectoria de relaciones interétnicas 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 como agente de “chilenización” (hispanización), o de asimilación impuesta, con pérdida de costumbre y de lengua.

La relación geografía-ser aymara en este sector aún se vive intensamente a través de los procesos de pastoreo de camélidos y de ovejas. Sin embargo, con la apertura de caminos regionales a partir de la década de los 60, la Comuna ha experimentado un creciente proceso de migración rural-urbana. 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 y mantienen sus animales bajo el cuidado de parientes del sector altiplánico. En este sentido, la escuela también ha sido un elemento negativo para el futuro de las comunidades, ya que, al introducir una educación nacionalizante y desconectada con el contexto local, las ha desarticulado al producir generaciones de jóvenes más interesados por la ciudad que por su localidad.

¿Qué significa ser aymara en Chile, hoy día? Integrados a una sociedad nacional que solamente los reconoce oficialmente desde 1993 a través de la Ley Indígena, el pueblo aymara ha ido adoptando algunas características que no les serían propias por tradición. La primerísima 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 agrocéntricas. 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 muchas otras 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.

## **LENGUA Y CULTURA AYMARA**

Existen diversas teorías sobre la importancia de la lengua en un sistema cultural. Muchos concuerdan que la lengua expresa el sentir de un pueblo, y como tal, tiene un poder afectivo que una segunda lengua difícilmente puede llenar. Pero no comparto la postura determinista que sostendría que al desaparecer la lengua, desaparece con ella la cultura.

Según señala el Informe Final del Proyecto MINEDUCA (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 (1995, p. 8), quien tipifica el bilingüismo de acuerdo a grupos etáreos. 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<sup>3</sup> y, por ende, con las generaciones de padres y de abuelos.

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, 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. 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 “tradicción” 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 las 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 rurales, 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 ética aymara, responde a una relación del grupo humano con su medio natural, y a las relaciones humanas con el mundo espiritual.

## **LA MIGRACIÓN RURAL-URBANA Y LA INTEGRACIÓN REGIONAL AYMARA**

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 Tabilo, Venegas, y González (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.

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.

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 los niños recibieron con entusiasmo los vocablos de la lengua ancestral (de los “abuelos,” como dirían ellos mismos) en sus cuadernos de trabajo escolar.

A raíz de nuevas políticas democratizantes, que desde el final de la dictadura militar (1990) se han venido desarrollando en Chile, el Ministerio de Educación ha reconocido la necesidad de respetar la diversidad cultural en los procesos educativos y es esta política que dio origen al Programa de Educación Intercultural y a proyectos piloto en las regiones de alta concentración de población indígena.

Aunque en la Región Andina hemos visto varias décadas de proyectos educativos que han perseguido una mejor adecuación hacia las poblaciones aborígenes, dichos proyectos han sido obra de organismos no-gubernamentales, motivo por el cual han permanecido como experiencias aisladas. Aunque, efectivamente han inspirado a algunos educadores defensores de la diversidad cultural, no han motivado cambios de políticas respecto a la educación.

Quienes trabajamos en el Proyecto Escuela Piloto Aymara en la Comuna de General Lagos, valoramos estas experiencias anteriores y las integramos a la inspiración de Paulo Freire y su educación liberadora (1970, 1973, 1985, 1987ab). Quisimos abrir nuevos espacios de comunicación entre chilenos aymara y no-aymara, para que los niños y jóvenes aymara pudieran enorgullecerse de sus raíces, y sobre esa base pudieran visualizar un futuro con mejores oportunidades que las generaciones anteriores. Nos preguntamos: ¿Cómo fortalecer la identidad propia de los educandos? ¿Cómo crear lazos colaborativos entre

escuela y comunidad? ¿Cómo cambiar el rumbo que hasta ese momento había seguido la historia de la región? ¿Cómo incrementar un protagonismo aymara en el desarrollo de las comunidades? Todas estas preguntas nos orientaron hacia la necesidad de formar maestros para la región, maestros preferentemente de origen aymara, pero, lo que es más importante, con un compromiso hacia el futuro de sus propias comunidades.

Por otro lado, este proyecto estaba financiado por el Ministerio de Educación, motivo por el cual también teníamos que considerar el contexto de la educación y la realidad histórica contra la cual debíamos construir, no sólo una nueva experiencia educativa, sino más, una nueva visión de región intercultural. Consideramos que para llegar a tener logros en este esfuerzo, era esencial trabajar con los maestros en ejercicio, desarrollar con ellos materiales pertinentes que les fueran útiles y prácticos, y que también se ajustaran a los nuevos programas impuestos desde el Estado. También era necesario trabajar con los educandos, para fortalecer su propia identidad, y con los padres y apoderados, para contar con su confianza y apoyo en el proceso educativo.

## **EL PROYECTO: OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES**

Nuestro diseño contemplaba tres años de actividades a tres niveles: con los maestros, con los educandos, y con la comunidad. Trabajamos en tres etapas, año por año, evaluando el proceso constantemente y ajustando nuestro programa de actividades de acuerdo al contexto y a las circunstancias. Olvidamos considerar que también debíamos trabajar con los agentes educativos del municipio, y aunque hicimos lo posible por incluirlos en nuestras actividades, encontramos cierta resistencia por su parte, la que se tradujo en problemas logísticos para las actividades del proyecto, y en relación con las actitudes de algunos de los maestros. Es importante considerar esta tensión política, ya que los maestros dependen administrativamente del municipio, aunque, profesionalmente, responden a los estándares y programas establecidos por el ministerio nacional.

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, de 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. Al mismo tiempo, realizamos una evaluación lingüística de los educandos, algunos talleres con los niños y jóvenes internados en la escuela fronteriza, y nos reunimos con miembros de las comunidades circundantes.

Los resultados de la capacitación general de los maestros fueron limitados por una serie de factores, algunos de tipo fortuito, que no vienen al caso mencionar. En todo caso,



pudimos apreciar que no era posible trabajar con todos en conjunto, y adecuamos nuestras actividades de capacitación acorde a esta experiencia.

En términos lingüísticos, sin embargo, la sola presencia del proyecto, comenzó a surtir un efecto de incremento del uso de la lengua entre los jóvenes, en especial en la escuela de concentración fronteriza de Visviri, durante el primer período de su ejecución. En cuatro localidades, introducimos monitores en lengua aymara, que eran miembros de la comunidad, a la sala de clases, de manera que los educandos interpretaron dicha presencia como una mayor apertura hacia su lengua propia.

La comunidad, sin embargo, se resistió inicialmente a la práctica de la lengua aymara. Para ellos, lo que incrementaría las posibilidades de sus hijos e hijas era el que aprendieran inglés. Afortunadamente, la profesora de inglés aceptó nuestras sugerencias y los materiales trilingües que le proporcionamos (Briggs 1993), de manera que en sus clases incluyó aymara, español, e inglés.

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<sup>4</sup>, al entorno rural andino (en sus diversos pisos ecológicos). Nuestra capacitación docente, entonces, se efectuó en torno a las prácticas educativas y a las necesidades que los maestros iban identificando como debilidades que afectaban sus logros.

El ejercicio de adaptación de cuadernos de trabajo incluyó cuadernos de lenguaje y de matemáticas/ciencias naturales, para los primeros cinco niveles de educación primaria. Se aymarizaron parcialmente los contenidos, de manera que se estimulara un proceso de fortalecimiento de la identidad local/regional, la mantención de la lengua propia, y un trabajo de preparación de los profesores en el manejo de algunos vocablos aymara en sus prácticas de aula, considerando una introducción paulatina de contenidos externos al entorno propio de los educandos, y en base a procesos analógicos.

El programa con los monitores de lengua aymara tuvo su impacto inicial pero, hacia el término del primer período, los niños ya no respondían positivamente, motivo por el cual lo interrumpimos. En su reemplazo, en reuniones con los padres y apoderados, explicamos y enfatizamos la importancia de mantener “espacios” (o contextos) claramente establecidos para la práctica de la lengua, y del hecho que la lengua materna debía ser primordialmente de uso en el hogar. Igualmente, atendimos a su preocupación por una lengua extranjera, subrayando la importancia del bilingüismo para los futuros aprendizajes de sus niños y niñas.

En el último período del proyecto, completamos la adaptación de los textos al entorno natural, social y cultural aymara; realizamos la validación de los materiales en aula, con educandos de diversos niveles, y con distintos maestros; y procedimos a elaborar un diseño curricular para la Educación Primaria en sectores de población aymara en el Norte de Chile, el cual se propuso como modelo para la Educación Intercultural en la Región de Tarapacá.

Este último proceso se realizó con una consulta a padres y apoderados, comunidades, ex-educandos del sector rural y maestros rurales.

## **LECCIONES DERIVADAS DEL PROYECTO PILOTO**

Todo proyecto, toda intervención tiene objetivos que producen resultados e impactos intencionados; pero también las intervenciones sociales producen efectos no- intencionados. Como es el caso de muchos proyectos en terreno, aprendimos una serie de lecciones en torno a cómo trabajar con los niños, con los maestros, y con la comunidad. Cada uno de estos grupos tiene preocupaciones e intereses propios, a los cuales es necesario atender. Esta diversidad introduce una complejidad que apunta hacia un trabajo multidisciplinario y que muchas veces no se considera. El análisis y la reflexión nos permite generalizar estas lecciones, de manera que sean de utilidad en contextos más allá del caso del Norte de Chile.

### SOBRE EL CAMBIO SOCIAL

Nuestra experiencia demuestra que los proyectos interculturales requieren cambios sociales fundamentales, para lo cual necesitan un apoyo sostenido a mediano y largo plazo. No podemos esperar que se cambien los patrones sentados por la historia, sólo a través de un proyecto. Debemos desarrollar nuevos procesos y sostenerlos para no revertir a los patrones acostumbrados.

La política educativa es un apoyo positivo en promover la idea de la interculturalidad, pero la implementación de los cambios sólo es posible a través de la práctica y de la acción, principalmente la práctica educativa, pero más ampliamente, de la acción cultural.

### SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

El ideal es formar a docentes bilingües como educadores interculturales, pero también es posible y necesario capacitar a maestros en ejercicio, si tienen una posición positiva hacia la diversidad cultural, si tienen un compromiso con la justicia social, y si están dispuestos al cambio.

El desarrollo de materiales pedagógicos debe involucrar a los maestros en ejercicio, de manera que no se les impongan materiales pensados desde centros urbanos, sino que surjan desde la práctica. Si ellos participan en el proceso, sus ideas y la sabiduría de sus experiencias contribuirá a que los materiales que se produzcan sean los más adecuados a su situación.

## SOBRE LA CULTURA PROPIA

Es imprescindible involucrar a la comunidad en los procesos educativos. El ideal sería establecer actividades comunitarias como parte integral del proceso educativo y enseñar, no sólo en aula, sino que en la acción, a través de dichas actividades, que posteriormente pueden ser analizadas en aula.

La mantención de una lengua propia requiere el apoyo constante de la comunidad junto con la creación de espacios privados y públicos en los que la lengua se utilice normal y libremente en la interacción social.

La valoración del conocimiento local debe ser la base de todos los aprendizajes. Existen muchas posibilidades creativas en este sentido, ya que cualquiera que sea la comunidad, nos ofrece una enorme gama de oportunidades de aprendizajes de todos tipos, los que harán más sentido a los educandos por su conexión con la vida cotidiana.

## SOBRE LA POLÍTICA

Los proyectos interculturales tienen mayor impacto cuando cuentan con el apoyo y el compromiso de la administración educativa. Para que esto se produzca, creemos que es necesario involucrar a los personeros encargados de dicha administración el proceso de planificación inicial, y ojalá en el diseño mismo de los proyectos.

Una política intercultural al nivel nacional y regional ayuda a promover esta idea, y a informar al público acerca de la necesidad de un cambio, pero la implementación de cambios educativos sólo es posible a través de la práctica en cada una y todas las escuelas. Esto significa que los maestros deben estar de acuerdo con dicha orientación.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Eventos como éste nos permiten dialogar sobre experiencias y evaluarlas de manera que nos sirvan para diseñar programas que se adecuen a nuestras propias realidades. Tenemos mucho que compartir y mucho más que aprender. A mi modo de ver, estamos comenzando un proceso de largo alcance, en el cual nuestra colaboración continuada nos será de provecho colectivo, en beneficio de la diversidad, de los derechos culturales de los pueblos indígenas, y en la valoración de nuestra enorme riqueza intercultural.

## NOTAS

<sup>1</sup> De acuerdo a algunos lingüistas, la palabra taapaca es una voz aymara que se usaba regionalmente para indicar al dios trueno. Suponemos que al oído español, el alargamiento de la vocal habría sonado como si tuviera una “r” suave de donde habría surgido “tarapacá” (Arratia 1997).

<sup>2</sup> El censo de 1992 indicó que la población aymara sobre la edad de 14 en la I Región asciende a unas 20.000 personas. Pero dicha cifra no da cuenta precisamente de la población infantil, que es numerosa y sobre todo importante en cuanto al futuro de la cultura aymara.

<sup>3</sup> En numerosas visitas a comunidades, escuchamos historias de cómo a través del tiempo las fuerzas del orden objetaban severamente a que se hablara la lengua aymara en su presencia, e igualmente cómo al ingresar los varones al servicio militar, se les prohibía utilizar su lengua, castigándoseles duramente si lo hacían, de manera tal, que la generación parental aconsejaba a sus hijos que aprendieran el español cuanto antes y de la mejor forma posible para no sufrir los embates de la discriminación.

<sup>4</sup> El programa de mejoramiento de la equidad y la calidad (MECE) para la Educación Básica Rural del Ministerio de Educación nacional de Chile, había desarrollado Cuadernos de trabajo en Lenguaje y Matemáticas para las aulas rurales, particularmente aquellas aulas multigrado con unidocentes a su cargo. Dichos cuadernos estaban adaptados a la ruralidad de la región sur del país, motivo por el cual no se consideraban aptos para la I Región. Manteniendo los principios fundamentales de la reforma, que incluían la contextualización de la educación al entorno propio de los educandos, se procedió a adaptar dichos cuadernos al medio ambiente y particularidades culturales de los educandos aymara.

## REFERENCIAS

- Albó, Xavier. 1995. *Bolivia plurilingüe: Guía para planificadores y educadores*. La Paz: CIPCA
- Albó, Xavier. 1988. *Raíces de América: El mundo aymara*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arratia, María Inés. 1997. “Daring to Change: The Potential of Intercultural Education in Aymara Communities in Chile,” in *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 28, No. 1/2.
- Arratia, María Inés. 1993. “Una experiencia piloto en educación intercultural en la Comuna de General Lagos, I Región de Chile,” en *Pueblos indígenas y educación*. Vol.27/28, Octubre-Diciembre.
- Briggs, Lucy. 1993. *El idioma aymara: Variantes regionales y sociales*. La Paz: Ediciones ILCA.
- Freire, Paulo. 1987a. *Literacy: Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin and Garvey.

- Freire, Paulo. 1987b. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education with Ira Shor*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Freire, Paulo. 1985. *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Freire, Paulo. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Gundermann, Hans y González, Héctor. 1991. *Campeños y aymaras en el Norte de Chile*. Documento de Trabajo. Arica: Taller de Estudios Aymara.
- , 1996. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Tabilo, Kapris; Venegas, Franco; y González, Héctor. 1995. *Las agrupaciones residentes aymara urbanos en el Norte de Chile: Adaptación a la ciudad y vínculos con las comunidades de origen*. Documento de Trabajo. Arica: Corporación Norte Grande.
- van Kessel, Juan. 1992. *Holocausto al progreso: Los aymarás de Tarapacá*. La Paz: Hisbol.
- van Kessel, Juan y Condori, Dionisio. 1992. *Criar la vida: Trabajo y tecnología en el mundo andino*. Santiago de Chile: Vivarium.
- van den Berg, Hans. 1989. *La tierra no da así no más: Los ritos agrícolas en la religión de los aymara-cristianos*. Amsterdam: CEDLA

# **POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL: EXPERIENCIAS PRESENTADAS EN LA FERIA**

## **BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION POLICIES: EXPERIENCES PRESENTED AT THE CONFERENCE**

Karla Silvestre  
Consultora  
Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural  
PIDT, Guatemala

### **RESUMEN**

Durante la Feria Hemisférica de Educación Indígena, se abordaron diversos temas de la educación indígena en las Américas, los que en sí mismos son manifestaciones de las políticas educativas de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de los respectivos países de los participantes. Algunos representan la política EBI del Estado, mientras otros representan las políticas de grupos indígenas, universidades, y organizaciones no gubernamentales. Este análisis utiliza las ponencias de la Feria para comparar 1) los procesos tomados por los distintos países para lograr políticas de EBI y 2) los resultados más novedosos de ciertas políticas implementadas. Los resultados del análisis comparativo demuestran que lo más novedoso en el campo de la EBI se encuentra en el traslado del control de la educación a las comunidades, la formación de una educación propia para los pueblos indígenas, la creación de políticas nacionales a través de consultas nacionales, esfuerzos educativos exitosos a nivel local, y la implementación de la EBI sin ningún apoyo nacional. Estas experiencias se comparan con el esfuerzo guatemalteco, con la mira de encontrar actividades exitosas sustentadas por políticas educativas en países con condiciones similares a las de Guatemala.

### **ABSTRACT**

During the Hemispheric Conference on Indigenous Education, numerous presentations were given on the theme of indigenous education in the Americas. Many of these provide examples of Bilingual Intercultural Education (BIE) policies from the respective countries of the participants. Some represent national BIE policies while others represent policies of

indigenous groups, universities, and NGOs. This analysis utilized these presentations to compare 1) the processes undertaken by various countries to establish BIE policies and 2) innovative aspects of the policies put in to practice. The results of this comparative analysis indicate that the most innovative aspects of BIE, among those presented in the Feria, deal with critical issues such as the transfer of educational control to communities, the development of community-based curricula, the creation of policies through national consensus, the identification of successful efforts at the local level, and the conduct of bilingual education when national support is lacking. These experiences are compared with the Guatemalan context in the hope of finding successful educational activities backed up by BIE policies in other countries with similar educational conditions.

## INTRODUCCIÓN

Aunque existan numerosas definiciones de políticas, desde el punto de vista lingüístico-educativo, se propone que una política requiere de un ente rector para regular acciones (en este caso lingüísticas y culturales en la educación) en base a las necesidades del país. Una política EBI está sustentada en un cuerpo de leyes, acuerdos, y acciones ejecutivas para determinar cómo se impulsarán los idiomas y la cultura en la educación. Su creación es necesaria en el establecimiento de una acción oficial, planificada, y consensuada para determinar qué futuro se quiere para los idiomas y culturas en la educación. Normalmente, un ente rector diseña una planificación lingüística que contiene políticas específicas para responder a las necesidades de adquisición de un idioma, el mejoramiento de su posición en la sociedad y aspectos lingüísticos.

Las políticas nacionales EBI, en muchos casos, van acompañadas del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los grupos étnicos por parte de las autoridades en forma permanente. Este reconocimiento se concretiza a través de una ley, la cual puede incluir la oficialización de los idiomas indígenas. Además se forma una entidad rectora de la educación bilingüe intercultural a la cual se le asigna presupuesto permanente y adecuado para su funcionamiento.

La oficialización de un idioma indígena como parte de la planificación lingüística va más allá del sistema escolar pero lo afecta directamente. La oficialización ayuda a mejorar la posición social de un idioma en la sociedad. Productos de la oficialización se manifiestan en el sistema educativo, en la administración pública y en el sistema judicial. El trabajo lingüístico de una planificación lingüística es hecho por una academia de lenguas o institución correspondiente, la cual se encarga de la normalización, estandarización, creación de neologismos, y publicación de diccionarios y gramáticas. Todo esto es importante para la educación pues tiene influencia sobre el desarrollo de materiales educativos y la capacitación docente como también los ámbitos de uso del idioma.

En Latinoamérica se está desarrollando el proceso descrito arriba, en algunos casos en parte y en otros en su totalidad. Este proceso puede nacer como producto de una reforma educativa como en los Estados Unidos y el Perú, o de una lucha para superar las condiciones educativas de los pueblos indígenas como en Colombia, Ecuador, y Guatemala. El proceso no lleva un orden lógico sino que se desarrolla como puede, aprovechando oportunidades cuando se presentan.

## **PASOS TOMADOS HACIA POLÍTICAS EBI**

Pocos ponentes de la Feria abordaron el tema de las políticas EBI de sus respectivos países, entre ellos Juan Carlos Godenzzi, Director Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú. Godenzzi expuso con más detalle sobre el desarrollo e implementación de las políticas EBI en su país. Godenzzi explicó que en el Perú ha habido, desde hace varias décadas, un reconocimiento oficial de la educación bilingüe para los pueblos indígenas, sin embargo su institucionalización ha sido frágil y discontinua. El proceso se inició en 1972 con la Ley de Reforma Educativa, en la cual se expresó la necesidad de una educación bilingüe. Sobre la base de esa ley, se formuló una Política Nacional de Educación Bilingüe y poco después se oficializó el quechua. Varias políticas siguieron en los años posteriores, fomentando poco a poco la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona. En el 2001, la EBI alcanza mayor legitimidad. Se constituyó un Comité Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural y se elaboró un plan estratégico para el futuro desarrollo tanto de la educación bilingüe intercultural.

Natalio Hernández del Instituto Veracruzano de Cultura, describe el proceso del desarrollo de la EBI en México que se inició hace más de 60 años. El 1994, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional cimbró las estructuras mentales, sociales, institucionales, y políticas del México moderno. Este movimiento vino a impulsar y a reactivar muchas de las ideas y propuestas que las organizaciones indígenas venían desarrollando desde hace algún tiempo. En el 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la Secretaría de Educación Pública. El sistema busca promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional. Se espera promover la participación de todos los sectores de la sociedad en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

En el Ecuador, como en México, la institucionalización de la EBI nace de la demanda del sector indígena del pueblo ecuatoriano. Luis Montaluisa, de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del Ecuador, indica que la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en 1988 demandó del gobierno la creación de la DINEIB. La DINEIB fue creada y, en 1992, el Congreso de la República le concedió a la CONAIE la descentralización técnica, administrativa, y financiera de la DINEIB. En 1998, la Asamblea Nacional Constituyente reconoció el derecho de las



nacionalidades indígenas del Ecuador a contar con el sistema de educación intercultural bilingüe.

Países como Guatemala, entre otros, trabajan para lograr la descentralización educativa que el Ecuador ha realizado. Montaluisa señala, sin embargo, que esto requiere de una maduración de las comunidades y principalmente de sus dirigentes para poder lograr una descentralización efectiva. El estado igualmente no debe utilizar la descentralización como una herramienta para deshacerse de la responsabilidad de sustentar la educación de sus pueblos. Desde el inicio de la DINEIB en el Ecuador, se estableció como principio que todo personal que ingresara tuviera el respaldo de las comunidades indígenas y debía ser un indígena hablante de una de las diez lenguas de las nacionalidades indígenas del Ecuador.

En Guatemala, los logros de la EBI han sido alcanzados como resultados de esfuerzos de líderes indígenas, de la presión de la comunidad internacional, y como consecuencia de los compromisos adquiridos en los Acuerdos de Paz. Aun así, no existe una ley de educación bilingüe, los idiomas mayas no están oficializados, y el compromiso financiero del estado a la EBI es mínimo. Ante este panorama de oposición oficial al desarrollo de la EBI, la lucha se centra en ganar espacios cada vez más significativos para la EBI en el sistema educativo oficial.

En 1995, el Programa Nacional de Educación Bilingüe, un programa apoyado por la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, se convirtió en la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Con el apoyo técnico y financiero de ONGs se logró la capacitación de miles de maestros bilingües en lecto-escritura maya, la elaboración de materiales educativos en matemática e idioma maya así como de español como segundo idioma, y el diseño y elaboración del nuevo currículo nacional y regional. Demetrio Cojtí, Viceministro de Educación de Guatemala, propone que en el futuro la EBI debe convertirse en la EMMI — educación multicultural, multilingüe, e intercultural para que responda al contexto educativo guatemalteco.

La falta de atención a la educación indígena en las Américas no difiere entre países desarrollados y países en desarrollo. En los Estados Unidos, el objetivo de la educación indígena en años pasados fue la asimilación de los estudiantes a la cultura dominante. Según David Beaulieu, de la Oficina de Educación Indígena del Departamento de Educación de Estados Unidos, la educación indígena recibió más apoyo desde 1994 como resultado de la Reforma Educativa Nacional estadounidense, proceso que otorgó mayor control local y apoyo financiero a las comunidades indígenas para mejorar sus escuelas.

Beaulieu señala que el esfuerzo de la reforma educativa no puede satisfacer los desafíos que encaran las sociedades indígenas. Existe la necesidad de una política educativa más completa y profunda para la educación indígena norteamericana. A pesar de que la política constituye parte de la reforma escolar, debería extender su visión más allá de la escuela para fortalecer la capacidad de las iniciativas de la reforma escolar y hacerlas más efectivas, y que reconozcan y respondan a factores que limitan el potencial educativo de las escuelas en comunidades indígenas. Además, las sociedades indígenas, comunidades, y familias deben ser reconocidas, fortalecidas, y apoyadas directamente como los vehículos sociales y educativos

fundamentalmente importantes para el futuro cultural y lingüístico de las comunidades indígenas.

La Educación Propia, desarrollada por las comunidades indígenas en Colombia, es el tema presentado por Rosalba Jiménez de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). La legalidad de la educación indígena en Colombia surgió como resultado de un decreto, el cual establece la formación de docentes y líderes indígenas de las diferentes organizaciones y pueblos, elección de docentes indígenas, el diseño de currículos propios ajustados a unos modelos educativos que dieran respuesta a sus diversas dificultades, la enseñanza de la lengua materna nativa y el español como segunda lengua, la valoración de las prácticas culturales, los conocimientos tradicionales,

los calendarios flexibles que respondieran a los tiempos de la cultura, y sobretodo que respondiera a las luchas de reivindicación y defensa territorial. Este decreto permitió que los indígenas colombianos finalmente salieran de la invisibilidad jurídica.

La constitución colombiana reconoce que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son oficiales en sus territorios y el castellano es la segunda lengua. En pocas palabras, el Estado ha valorizado las lenguas indígenas, tanto en el ámbito político como en el contexto de la educación. Este es un gran paso hacia el fortalecimiento de la autoestima indígena. En Colombia hoy en día ya se comenzó a hablar no tanto de la Educación Bilingüe Intercultural, sino de procesos de construcción y reconstrucción de la Educación Propia como base fundamental para que responda a los planes y proyectos de vida de las comunidades y los pueblos indígenas. A pesar de estos logros, Jiménez comenta que aún falta mucha voluntad del gobierno para cumplir con sus propios mandatos.

## **ANÁLISIS COMPARATIVO DE POLÍTICAS EBI**

Después de conocer los procesos que llegaron a producir políticas EBI en distintos países de América con representación en la Feria Hemisférica, se puede pasar a conocer los resultados más novedosos de algunas de estas políticas. En este análisis comparativo se resaltan ciertas experiencias novedosas o poco replicadas en otros países para que podamos cotejar estas prácticas con nuestro propio contexto educativo y seguir buscando soluciones a los desafíos enfrentados por cada país.

La experiencia del Perú presentada por Godenzzi brinda amplio detalle de los esfuerzos de la EBI en ese país. Esta experiencia tiene mucho parecido a otras en América pero difiere en varios puntos. Godenzzi menciona que se formó un comité consultivo que realizó consultas nacionales sobre una política nacional de lenguas y culturas en la educación, de la cual se elaboró un plan estratégico para su implementación. Esto es novedoso ya que en muchos países la política nacional es elaborada por especialistas que consultan en forma centralizada. Godenzzi mismo menciona la elaboración de políticas nacionales EBI en dos ocasiones (1972 y 1990-1995) antes a este último esfuerzo en el 2001, el cual busca el consenso en la creación de políticas EBI.

Es interesante comparar estas dos estrategias de consulta para elaborar una política nacional a manera de ver qué consecuencias tiene cada una. Resultados de investigaciones apoyan la idea de que la experiencia del Perú sea más aceptada por la población docente, pues fueron tomados en cuenta en su elaboración. También es posible que el esfuerzo de esta consulta puede haber sido mejor aprovechado en otros procesos, pues es difícil alcanzar consenso con grupos tan diversos lingüística y culturalmente para llegar a una política nacional. Además, el proceso de consulta nacional requiere de una inversión adicional, una limitante en la mayoría de programas bilingües nacionales.

Otro punto de interés se encuentra en los cuadernos bilingües elaborados por la DINEIB peruana. Godenzzi explica el proceso en el cual estos cuadernos fueron construidos y comenta que ese esfuerzo fue validado a escala nacional, pues los cuadernos han sido usados como modelos para producir los de Matemática y Comunicación Integral en castellano por el Ministerio de Educación peruano.

El Ecuador se destaca por la importancia que se le da a la participación y control de los pueblos indígenas en la educación de sus hijos. Como primera línea de evidencia del compromiso necesario para la participación y control local, se encuentra la descentralización técnica, administrativa, y financiera de la DINEIB desde 1992 por el gobierno ecuatoriano. En base a diez años de experiencia en procesos de descentralización, Montaluisa indica que los pueblos indígenas tienen que tener cierto nivel de madurez para implementar la descentralización en forma efectiva y que el gobierno nacional debe seguir apoyando estos esfuerzos de educación descentralizada y no usar la descentralización para deshacerse de toda responsabilidad al respecto.

Mientras Montaluisa expone sobre el control comunitario, la líder indígena colombiana, Jiménez, de la ONIC, describe una experiencia de participación comunitaria en la elaboración de una Educación Propia para las comunidades indígenas. Muy pocos le dan la importancia al desarrollo de la educación propiamente indígena como la que desarrolla la ONIC. La Educación Propia, como la llama la ONIC, tiene como base fundamental los conocimientos, saberes, y valores que se han formado en la interiorización del ser indígena. La Organización Nacional Indígena de Colombia trabaja desde la filosofía de cada uno de los 82 pueblos indígenas colombianos. Se impulsa el proceso de un autodiagnóstico en el que se identifican las bases de la cultura y sus necesidades sobre las cuales se puede construir una Educación Propia de los pueblos indígenas. Se desarrolla una pedagogía propia, se establece temporalidad, espacio propio, y se identifica cómo se enseña y lo que se enseñará.

Este esfuerzo es diferente a los demás porque no trata de imponer proyectos adaptados a la comunidad sino su base fundamental es la comunidad misma. Además, Jiménez revela que la escolaridad formal no es la única opción para aprender pues existen otras vías para llegar a tener profesionales y expertos del conocimiento y la vida, estas personas son muy valiosas para la comunidad. Finalmente, ella concluye que aún es viable la opción de seguir resistiendo para permanecer como pueblos diferentes si es que los pueblos indígenas siguen siendo amenazados con la pérdida de su identidad propia.

En los Estados Unidos, la situación de la educación indígena se encuentra igual que en los demás países de América. Sin embargo, la diferencia existe en que la mayoría de los programas de educación indígena en los distintos países de América son centralizados y están aún contemplando la descentralización. En los Estados Unidos, la educación indígena centralizada ha sido inexistente, dejada olvidada bajo el Departamento del Interior (encargado del manejo de los recursos naturales del país). Esta falta de atención de parte del gobierno federal se debe en parte a la estructura del sistema educativo pero también por la negligencia del gobierno nacional hacia este sector de la población.

Lo novedoso en la experiencia de los Estados Unidos se encuentra en que existen algunos esfuerzos exitosos de educación indígena en el ámbito local. La estructura del sistema educativo estadounidense y el esfuerzo de algunos pueblos indígenas ha permitido que los cambios a la educación se planifiquen y ejecuten a nivel local. Mientras en otros países la planificación y ejecución viene del gobierno central o de países extranjeros, en Estados Unidos los esfuerzos para mejorar la educación indígena son sumamente descentralizados, casi aislados. Será interesante ver si estos programas locales son más sostenibles que los de la variedad latinoamericana que siguen siendo implementados en forma centralizada.

En el caso de Guatemala, lo novedoso se encuentra en que sin el apoyo oficial se imparte la EBI a más y más niños indígenas. Como se menciona arriba, aún no existe una ley de educación bilingüe, los idiomas mayas no están oficializados, y el compromiso financiero del estado a la EBI es mínimo. Sin embargo existe la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, la cual, con apoyo financiero extranjero ha capacitado a miles de maestros bilingües en lecto-escritura maya, se han elaborado materiales educativos en matemática, idioma maya, y español como segundo idioma, y se construye el nuevo diseño del currículo nacional y regional en el marco de la Reforma Educativa.

Los logros se deben en gran parte a la presión de las organizaciones indígenas y de la cooperación internacional para que se cumplan los compromisos de los Acuerdos de Paz. Esta situación pone a la EBI en una situación frágil, pues no puede haber sostenibilidad sin el apoyo oficial a la educación indígena. Sin embargo, en Guatemala no se espera hasta que haya políticas públicas de EBI y respaldo legal sino que ya se está implementando la EBI, tomando las oportunidades que se presentan.

## CONCLUSIÓN

Se puede concluir que las acciones EBI están produciendo impactos a distintos niveles en las Américas. Los idiomas indígenas están pasando de ser considerados como un problema nacional a ser considerados un recurso y un derecho legítimo de las comunidades lingüístico-culturales. A pesar de que diversos instrumentos jurídicos y de políticas públicas reconocen que los pueblos indígenas y comunidades étnicas tienen el derecho de controlar y desarrollar sus propias instituciones de educación, y que dichas instituciones son reconocidas y apoyadas financieramente por el estado, esto constituye el mayor desafío para los próximos años. Para vencer este desafío, el fortalecimiento institucional, el apoyo de la base social, el cabildeo político, y la promoción, desarrollo, y fortalecimiento de las iniciativas en proceso, se hace fundamental.

Los productos de estos esfuerzos de políticas EBI, fueron presentados durante la Feria Hemisférica y aprendimos que tenemos mucho en común en la manera en que se imparten los proyectos de educación bilingüe intercultural. Sin embargo, existen algunas experiencias que se están haciendo fuera de lo tradicional. En el Ecuador, el control de la educación ha pasado a la comunidad. Colombia está construyendo su Educación Propia usando como base los conocimientos, las necesidades, valores, y filosofía de las comunidades indígenas. El Perú está estableciendo políticas EBI a través de consultas nacionales y está elaborando material educativo de excelente calidad pedagógica. En Estados Unidos, las comunidades aisladas trabajan para mejorar la educación indígena sin mucho apoyo de programas nacionales. Finalmente, en Guatemala tenemos el ejemplo del pueblo maya implementando la EBI con un mínimo de respaldo político y legal del Estado, diferente situación de la que gozan otros países americanos.

Comparando los procesos con que se llega a desarrollar las políticas EBI y las experiencias más novedosas, logramos aprender algunas lecciones de las experiencias expuestas en la Feria Hemisférica de Educación Indígena. Comparando las situaciones educativas del hemisferio, nos permite tener otro punto de vista desde otra perspectiva de nuestra realidad y ver lo que estamos haciendo desde afuera. Es de allí que veremos las limitaciones y posibilidades de una verdadera educación de calidad en el contexto multicultural, multilingüe, e intercultural en Guatemala y en los demás países de América.

Es necesario reflexionar sobre nuestras prácticas y preguntarnos sobre los temas que surgieron en este evento de intercambio. ¿Estamos impartiendo una educación para indígenas (indigenista) o una educación que nace de la cosmovisión y filosofía indígena? ¿Estamos compartiendo o cediendo el control educativo a la comunidad? ¿Estamos produciendo metodologías y materiales de calidad para el uso en la EBI? ¿Estamos luchando por la EBI a pesar de la falta de apoyo a escala nacional? Si intentamos responder a estas preguntas, hemos reflexionado sobre las experiencias expuestas en la Feria Hemisférica y hemos aprendido algo nuevo para llevar a nuestros contextos educativos y mejorar nuestras prácticas en la educación indígena en el ámbito local como también en el hemisférico.

# **CULTURA Y CURRÍCULO**

## **CULTURE AND CURRICULUM**



# CONCEPTOS, CONTEXTOS, Y MODELOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

## CONCEPTS, CONTEXTS, AND MODELS OF BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION

Alvino E. Fantini  
Profesor Emeritus  
School for International Training  
Brattleboro, Vermont, Estados Unidos

### RESUMEN

Esta presentación examina el rol de la lengua-cultural materna (LC1 o LCm) en la vida del alumno y las tensiones que ocurren cuando la LC1 se enfrenta a una LC distinta (LC2), sobretodo en el contexto escolar. Se repasan algunas de las metas comunes de la EBI, sobretodo aquéllas que surgen cuando se involucra al pueblo en las decisiones que le corresponden en la educación de sus propios hijos. Luego, se exponen varios modelos ampliamente conocidos en la implementación de la EBI. Se concluye con la observación de que el mejor modelo para un pueblo es aquel que mejor responde a las metas de la comunidad y al contexto en el cual se practica. Por último, se abordan los recursos que se necesitan para implementar un modelo adecuado de la EBI. El resultado del proceso de educación bilingüe debe ser el desarrollo de la competencia bilingüe-intercultural en las personas involucradas y una educación justa para toda la niñez.

### ABSTRACT

This presentation examines the role of the child's native language-culture (LC1 or LCm) and the tensions that arise when the student is faced with a different LC (LC2), particularly in the school context. Some common methods of Bilingual Intercultural Education are examined, particularly those that pertain to the decision-making process that people undertake in the education of their own children. Next, various models widely practiced under the rubric of Intercultural Bilingual Education are presented. The presentation concludes with the observation that the best educational model is that which best responds



to the needs and aspirations of the community and to the context in which it is implemented. Finally, resources that are needed to implement an adequate model for Intercultural Bilingual Education are discussed. A good bilingual educational approach should result in the development of intercultural and bilingual competence in the affected persons and an appropriate education for all children.

## INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe intercultural (EBI) no es una innovación en nuestros tiempos. Más bien, ha existido a través de la historia de la educación mundial. Desde el tiempo de los griegos y los romanos, la élite siempre ha preferido un proceso educativo llevado a cabo en dos idiomas. Sin embargo, una vez que la educación se extendió al pueblo entero, surgieron grandes polémicas. Hoy en día, cuando se trata de la educación de todos los hijos de un pueblo, la implementación de la EBI se vuelve un tema de grandes discusiones donde surge toda clase de consideración — socio-política, legal, económica, etc. — pero, desgraciadamente, pocas veces se basa en la mejor manera de educar a niños que hablan un idioma distinto al de la escuela. Este fenómeno no se limita a las Américas únicamente, sino que es un reto que afecta a la mayoría de los grupos minoritarios en el mundo.

El tema de la lengua y la cultura nos interesa, nos concierne, y nos inquieta no sólo como materia, no sólo como abstracción, no sólo como un interés intelectual, sino como algo que realmente nos afecta, cada día y todos los días de nuestras vidas. El idioma y la cultura influyen en todos los aspectos de nuestro ser, en lo que somos, y en lo que pueden llegar a ser nuestros hijos. Es un tema grandioso, un tema de suma importancia, porque define quiénes somos y quiénes seremos.

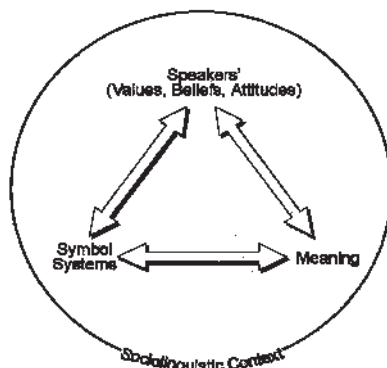
Este tema adquiere mayor pertinencia durante esta Feria Hemisférica porque tiene que ver con la educación que reciben los niños indígenas del continente americano, donde se hablan 500 lenguas o idiomas con culturas milenarias e identidades propias. La educación que reciben nuestros hijos tiene que ver con su futuro, pero también tiene que ver con su pasado. La educación bilingüe intercultural es una expresión del deseo que tenemos de integrarnos a la corriente social, aprendiendo un idioma diferente al que aprendimos en nuestro hogar, pero, al mismo tiempo manteniendo nuestra lengua materna en señal de respeto por lo que somos y como contribución valiosa y enriquecedora a la diversidad que nos rodea.

## EL ROL DE LA LENGUA-CULTURA MATERNA

La lengua y cultura (lengua-cultura o linguacultura) materna se aprende temprano en la vida. Desde los primeros meses y los primeros años estamos sumergidos en el idioma y cultura familiar. Respondemos a lo que se nos dice, expresamos nuestras necesidades y sentimientos profundos en ella, y nos comportamos de maneras inteligibles y apropiadas acordes a nuestra cultura. Aprendemos la LCM de nuestros padres, en la familia, en la calle, sin ayuda, sin tutoría. Al empezar la edad escolar, generalmente es cuando un niño indígena tropieza con el primer problema al encontrarse con que la LCM pocas veces es utilizada o valorada en la escuela. El niño es listo, el niño es inteligente, pero ninguna persona puede educarse en un idioma que desconoce. Vale repetir este pensamiento una y otra vez porque a pesar de ser obvio e importante, se ignora en muchos contextos escolares: ninguna persona puede ser educada en un idioma que desconoce.

A los cinco años, cuando el niño ingresa a la primaria, ya es un experto en su lengua-cultura nativa. Sabe distinguir los nativos de los no nativos, se siente propietario de su sistema de comunicación, y domina su lengua tan bien que esa lengua acaba por adueñarse del hablante mismo. Ese niño toma todo esto por descontado; ni siquiera se da cuenta de su realidad hasta encontrarse con otra persona que habla un idioma diferente, que tiene otra manera de comunicarse. Esa persona no entiende a ese niño y el niño se siente confundido, su propia identidad y, por ende, su seguridad, se tambalea.

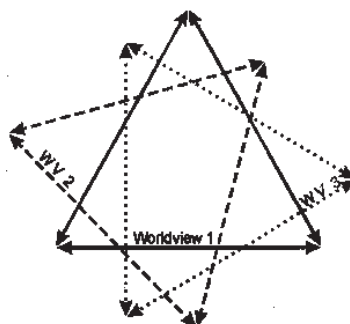
La lengua se refleja e influye en la formación de la cultura de cada hablante. La lengua y la cultura nos guían en la forma en que percibimos e interpretamos el mundo, desde nuestros primeros momentos. No nos damos cuenta de todo esto porque nos acostumbramos a cierta manera de ver las cosas, a cierta manera de pensar. Es difícil percibir, conceptualizar, expresarnos, e interactuar de una manera diferente. O sea, la lengua y la cultura constituyen el paradigma humano más fundamental, proporcionando una manera de comprender el mundo, una cosmovisión (ver la gráfica abajo, Fantini 1999, p. 172):



Esta cosmovisión tiene tres componentes: 1) el hablante mismo (con sus valores, creencias, actitudes, etc.), 2) su lengua (o sea, el sistema de símbolos), y 3) lo que significan los símbolos, o sea, el significado. Estos componentes se encuentran siempre dentro de un

contexto que forma la dimensión sociolingüística. Es por eso que el contacto intercultural con personas ajenas a nuestro grupo, resulta tan provocativo. Cada interlocutor lleva dentro de sí su propia cosmovisión, o manera de ver y comunicarse sobre el mundo que percibe y entiende.

Si además de la lengua y cultura maternas aprendemos una segunda lengua diferente, con su consiguiente cultura, empezamos a apreciar el mundo en forma más amplia, y a hablar y comportarnos en formas nuevas y distintas. Se amplían nuestros horizontes. Participamos e interactuamos con otras personas más allá de nuestro grupo étnico, con gente diferente a nosotros y, en el proceso, desarrollamos perspectivas nuevas, nos valoramos más como seres humanos. Felizmente, a pesar de las muchas lenguas-culturas que hay en el mundo y sus variantes tan fascinantes, todas conforman a ciertas bases universales que son arraigadas en el cerebro y la naturaleza humana. Esto se demuestra en las tres cosmovisiones sobreimpuestas en la gráfica que sigue (Fantini 1997, p. 12). El centro común representa lo universal entre los seres humanos, mientras las áreas que no coinciden representan las particularidades de cada linguacultura:



La lengua-cultura materna influye en todo: en la forma en qué percibimos la realidad, cómo pensamos, cómo nos expresamos, cómo entendemos el mundo. La lengua-cultura es central a quiénes somos. Es tan fundamental, tan importante, que a través de la historia, miles de personas han luchado y han perecido al defender y al tratar de conservar su lengua y su cultura.

Dado el rol central de la lengua-cultura, nosotros educadores que trabajamos con grupos étnicos minoritarios, enfrentamos un desafío multifacético que involucra varias consideraciones importantes:

- ¿Quién decide cuál lengua es mejor para la enseñanza del alumno?
- ¿Quién decide — o quiénes deberían decidir — las metas educativas para nuestros hijos?
- ¿Quiénes deciden — o quiénes deberían decidir — el mejor modelo para la educación de nuestros niños?
- ¿Quiénes deciden — o quiénes deberían decidir — el contenido y los procesos apropiados para educar nuestros niños?

Desde luego, tenemos que recurrir a la legislación vigente, a pactos, y a reglamentos, pero tampoco podemos dejar a un lado a la comunidad, a los padres de familia, e incluso a los alumnos mismos. Esta inclusión sería la marca de una sociedad realmente libre y democrática.

## EL INDIVIDUO BILINGÜE

¿Quién es un individuo bilingüe? Para entender esto mejor, hay que subrayar la distinción entre un individuo “bilingüe” y una sociedad, país, o nación que se declara bilingüe, tales como Canadá o Suiza. En un país oficialmente establecido como “bilingüe,” puede suceder que los individuos que integran aquel país sean principalmente monolingües hablando sólo una de las lenguas oficiales. El bilingüismo individual, por otro lado, afirma que las dos lenguas radican en la misma persona, aún cuando no las domina con la misma fluidez.

Segundo, en vez de tratar de definir el bilingüismo individual, es más útil delinear las características de la persona bilingüe ya que sería difícil enunciar una sola definición adecuada a todo hablante bilingüe, puesto que el dominio de dos lenguas varía de persona a persona. Normalmente, resulta más fructífero describir el funcionamiento individual de cada persona bilingüe, tomando en cuenta seis características (Fantini 1992, pps. 73-77): 1) el número de lenguas que utiliza, 2) el tipo de lenguas involucradas y la relación lingüística entre ellas, 3) la función de cada lengua (o sea, las condiciones de su desarrollo y uso), 4) el nivel de fluidez en cada lengua y en cada destreza, 5) los patrones de alternación (o sea, de cambio de códigos y/o mezcla de ambos), y 6) la interacción lingüística que resulta; es decir, cómo se afectan mutuamente las dos lenguas en términos de transferencia o interferencia.

Al caracterizar al hablante bilingüe utilizando estos criterios, se señala el desarrollo y el uso de las dos lenguas en cuestión. Cada hablante tiene un “perfil” distinto; no hay dos hablantes bilingües de las mismas dos lenguas que las manejan de la misma manera. Por lo tanto, esta consideración conlleva a la identificación de varios “tipos” de individuos bilingües. Algunos tipos son, entre otros (*Idem.*):

- el bilingüe principiante (que apenas se inicia en el contacto con otra lengua)
- simultáneo (que aprende las dos lenguas al mismo tiempo)
- equilibrado (que utiliza dos lenguas más o menos con fluidez)
- activo (tiene destrezas productivas como fluidez y/o escritura)
- pasivo (sólo tiene destrezas receptivas como comprensión y/o lectura)
- coordinado (aprendió sus lenguas en forma natural y utiliza cada una sin hacer referencia a la otra)
- compuesto (aprendió la segunda lengua a través de la primera, usando traducción y memorización y tiene que atravesar un proceso mental para expresarse en la L2)
- equilingüe/ambilingüe (igual dominio de las dos lenguas, y que teóricamente no existe ya que nadie domina perfectamente dos o más idiomas de la misma manera y sobre todos los temas).

Dadas las múltiples dimensiones del bilingüismo, es importante que el educador conozca el perfil del alumno para entender mejor su funcionamiento en una o más lenguas, sus necesidades educativas, y su desarrollo en ambas lenguas. Ambos el perfil del alumno tanto como el tipo del bilingüismo son factores importantes que influyen en el desarrollo educativo en los alumnos — en el modelo del programa y en los procesos educativos a emplearse.

## ¿CUÁNTO DEMORA APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA?

Muchas veces, no tenemos idea clara del tiempo que demora aprender una segunda lengua, distinguiendo entre niveles de fluidez para el lenguaje social y el lenguaje académico. En primer lugar, es importante tomar en cuenta el papel que juega la edad del estudiante o individuo. Mientras todo niño aprende la lengua de su entorno, no todo adulto lo hace con igual facilidad. No todo adulto aprende una segunda lengua con el mismo éxito de un niño, ni aún con clases, con materiales, ni con la ayuda de un maestro. El adulto requiere ayuda, tiempo, motivación, mientras el niño es un lingüista y etnógrafo sin rival.

Pocos estudios han investigado el tiempo que toma aprender una lengua conforme con varios niveles de fluidez. Algunos estudios conducidos en los Estados Unidos demuestran que, para lograr un nivel básico, o de sobrevivencia, un individuo demora 120 horas. Para comunicarse con nativo-hablantes en forma básica, se demora 320 horas (i.e., 3 a 4 años universitarios), y para alcanzar una fluidez suficiente para participar socialmente, se necesita dos años más de convivencia entre nativo-hablantes. Desgraciadamente, no hay normas para los niños y jóvenes antes de llegar a la pubertad. Sin embargo, estos datos deben tomarse en cuenta al hablar de la educación bilingüe intercultural ya que muchos programas bilingües no permiten suficiente tiempo para que el alumno aprenda materias en la lengua materna ni para aprender la segunda lengua a un nivel que permita la participación académica apropiada.

Un estudio extenso y longitudinal conducido por Thomas y Collier (1995) en los Estados Unidos investigó esta cuestión, estudiando 7.000 escuelas con 42.000 estudiantes del primero al sexto grado, y cita varias conclusiones pertinentes al logro académico:

1. Se obtiene mejor resultado académico, mientras más tiempo se pase en la instrucción en la lengua materna.
2. Una didáctica activa y participativa rinde más que procesos tradicionales más pasivos.
3. Un contexto sociocultural positivo (i.e., un ambiente positivo y de apoyo) en la escuela es importante.
4. Aunque tres años (el período común para muchos programas bilingües en los Estados Unidos) permiten a los alumnos alcanzar un nivel de fluidez “social” en la L2, se necesitan seis años con la lengua materna (en una transición gradual) para lograr un nivel académico aceptable.

## **LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL**

A pesar de hablar de la educación bilingüe “intercultural,” en muchos casos se olvida la “I” de la EBI — o sea, el aspecto intercultural. La interculturalidad enfoca la cultura materna y una segunda cultura, examina y estudia ambas, las compara y contrasta, y explora el proceso que experimenta cada individuo que se encuentra entre dos culturas. Parte de ese proceso conlleva a nuevas opciones, elecciones, consecuencias, como también aspectos positivos y fricciones debido a ese encuentro cultural.

Cualquier persona en contacto con gente de otra cultura experimenta los efectos de ese intercambio cultural. Hay gente que mira a otra cultura con desdén, como también hay gente que considera el contacto con personas de otras culturas enriquecedor. En Guatemala, por ejemplo, el contacto intercultural ha existido a través de siglos, con todo su secuela social, política, psicológica, etc. Las diferencias culturales e idiomáticas han causado fricción y malos entendidos, pero también pueden aportar oportunidades y placeres. Tal experiencia no es particular a Guatemala, sino que se presenta en cualquier parte del mundo donde hay diferentes grupos étnicos. Es un fenómeno universal.

En un país plurilingüe y multicultural como Guatemala, y como en casi todos las naciones del mundo, la educación intercultural debe ser para todos — para los “no marcados” tanto como para los “marcados;” o sea, para los que dominan y controlan igual que para los que provienen de grupos minoritarios; pero rara vez es así. La educación intercultural debe ser tanto para un sector como para el otro porque todos tenemos la oportunidad de aprender de otras culturas que nos rodean. Nos enriquecemos con las opciones que otras culturas aportan, del contacto intercultural. Es más, es imprescindible en el siglo XXI incluir el estudio intercultural en la formación de todo maestro y todo alumno. La misma globalización lo pide, pero también lo pide la diversidad étnica en nuestro propio vecindario.

## **CONTEXTOS Y MODELOS DE LA EBI**

El contexto ya lo conocemos — es el que nos toca vivir, es nuestra propia realidad. Así que el reto es desarrollar el modelo educativo más apropiado para ese contexto. Para lograr este objetivo, conviene revisar los varios modelos que se manejan para encontrar un ajuste más adecuado a determinada situación local.

Entre los varios modelos de la educación bilingüe intercultural se destacan los siguientes (Crawford 1999, pps. 264-269):

1. Modelo de Transición — Este modelo ofrece instrucción limitada en un segundo idioma para poder ayudar al niño a mantenerse a flote y al día en la escuela, mientras estudia el segundo idioma. La meta es preparar al niño a que ingrese a clases en la L2 como si fuera un nativo-hablante de la L2. Esto se pretende lograr normalmente en el espacio de dos a tres años.

2. Modelo de Desarrollo o de Mantenimiento — Trata de conservar o mejorar las destrezas del alumno en la Lm mientras éste adquiere un segundo idioma. Estos modelos están basados en una premisa de enriquecimiento educacional. En este modelo, se da menos énfasis a que los alumnos concluyan el programa EBI, e instrucción en el idioma nativo generalmente continúa hasta el sexto grado o más.

3. Modelo Desarrollista Bilingüe — Aunque ha causado controversia política en los Estados Unidos, la educación desarrollista bilingüe ofrece beneficios socioculturales para los estudiantes hablantes de lenguas minoritarias. En dos años, la mayoría de los niños adquieren habilidades de comunicación interpersonal básicas. Para mayor progreso en su segundo idioma, el estudiante necesita entre 5 a 7 años de aprendizaje. La meta de este modelo es lo que se llama *el bilingüismo aumentativo*, o desarrollo continuo en dos idiomas. Muchos estudios han demostrado las ventajas de este modelo. En contraste, el *bilingüismo detractivo* trata de reemplazar la Lm de un niño con la L2 lo más rápido posible. Este modelo se lo asocia con bajos niveles de fluidez en cada uno de los dos idiomas. Los programas de desarrollo lingüístico pueden funcionar como una educación bilingüe de doble vía, también conocidos como programas de inmersión .

4. Modelo “Nade o húndase” — En este modelo, los hablantes de la Lm están colocados desde un principio en una aula con estudiantes que usan la lengua oficial de la escuela. El propósito es que aprendan el idioma que desconocen y que es hablado por sus compañeros y de la manera más rápida posible. Puede ser con o sin apoyo; de allí el nombre “nade o húndase,” reconociendo que muchos niños se ausentan de la escuela.

5. Modelo de Inmersión — En este modelo, los alumnos aprenden la L2 mediante la instrucción de las materias en el segundo idioma. La clave es enseñarle al estudiante conceptos o mensajes que pueda entender. El programa de inmersión puede ser enriquecedor y ha tenido mucho éxito entre niños que viven en lugares donde se habla extensamente la L1 y donde se maneja lo que para ellos sería una L2. Ejemplo: Inmersión en el idioma francés en Canadá y en español en los Estados Unidos. Irónicamente, mientras la inmersión funciona para alumnos seguros en su contexto (y normalmente del grupo mayoritario), el mismo modelo puede resultar de “sumersión” (o de “nade o húndase”) para muchos alumnos de minorías étnicas.

6. Modelo de Inmersión Estructurada o Alternativa — El modelo de inmersión puede ser estructurado o alternativo. En el modelo estructurado, se enseña sólo en la L2. El problema es que puede ser peligroso para estudiantes minoritarios, cuyo idioma materno está en peligro de desaparecer. En el programa alternativo, por otro lado, los alumnos reciben instrucción en la L2 sin que se permita ningún concepto fuera de su alcance. Esto se inicia primero con materias como matemática y luego con otras como estudios sociales, u otras que requieren mayor uso del habla.

7. Modelo de Revisión — Este modelo permite que se enseñe en un idioma y luego en otros, seguido por una revisión en los dos idiomas para fortalecer lo que se ha enseñado.

8. Modelo de Traducción Concurrente — Utiliza un método de instrucción bilingüe donde el profesor cambia de un idioma al otro para comunicar una idea o concepto. Aún se lo practica, pero ha sido desacreditado por varios expertos lingüistas.

9. Modelo Inglés (o Español) como Segunda Lengua (ESL) — Originalmente diseñado para enseñar inglés como segunda lengua, este modelo es adaptable a otros idiomas. Debido al déficit de docentes bilingües, frecuentemente éste es el único programa que se puede ofrecer al estudiante. En el campo de ESL, como con toda instrucción bilingüe, las metodologías varían considerablemente. Hace años, la más prevaleciente era la basada en gramática y traducción, seguido por el método audilingüe, el cual enfatizaba memorización, pantomima, y ejercicios. Hoy en día, las técnicas de enseñanza de ESL enfatizan la participación, interacción, y comunicación en todas las destrezas de la L2, con mejores resultados.

En fin, sea cual sea el modelo, la meta debe ser siempre “aditiva;” o sea, añadir o ampliar lo que posee el alumno; es decir, a la lengua-cultura nativa. La finalidad de un programa de educación bilingüe intercultural debe ser justamente producir alumnos bilingües y biculturales. Agregamos y aumentamos sus posibilidades, partiendo de un respeto y apoyo por lo que ya son, y abriendo paso a una participación más amplia con otras personas en su región, país, y en el mundo. Desgraciadamente, muchos modelos que llevan el nombre de EBI tienen una finalidad asimilacionista a la larga y, por lo tanto, no merecen ser clasificados como programas bilingües.

## CONCLUSIÓN

En conclusión, la educación bilingüe-intercultural trata de la educación del individuo y del desarrollo de la competencia bilingüe y multilingüe, ingredientes indispensables en sociedades heterogéneas como las que nos tocan vivir. La EBI bien diseñada y bien implementada conlleva a la comprensión mutua, al respeto, a la tolerancia, y al enriquecimiento de todos. La EBI apoya y afirma la lengua-cultura propia, mientras también abre la mente a otras posibilidades, a otras formas de pensar, y a otras visiones del mundo. Esto lo necesitan tanto los hablantes del español, como los del inglés; los hablantes de francés, como los que hablan lenguas indígenas. Una educación bilingüe e intercultural bien practicada, es para todos.

Termino con una anécdota del escritor y antropólogo Carlos Castañeda. Como muchos saben, Castañeda era aprendiz del curandero yaqui, Don Juan. Castañeda, con su usual confianza, proclamaba una que otra opinión. Luego de escucharle pacientemente, Don Juan le dice: “¿Y quién te dijo que el mundo es así o asá, como tú dices que es? ¿Por qué piensas que tu modo de pensar es el correcto, el más válido, el que predomina?” Con estas palabras, Don Juan nos recuerda la arrogancia propia del monolingüe-monocultural, que pretende que su perspectiva, su punto de vista, su cosmovisión sea el único, el mejor, y el que debe prevalecer.



La EBI, aquí o en la China, ayuda a que todos entendamos mejor las múltiples perspectivas que aportamos al mundo. Y los sistemas educativos de nuestros países fallan, si no educan a todos nuestros hijos, y si no responden a tres principios fundamentales: 1) honrar y respetar nuestras múltiples herencias, 2) posibilitar una participación plena en la sociedad, y 3) desarrollar la competencia bilingüe-intercultural de todos.

Los educadores y pedagogos necesitamos completa claridad en cuanto a los conceptos, los contextos, y los modelos que empleamos. Al igual, debemos estar claros en cuanto a los principios fundamentales de la educación en una sociedad heterogénea y diversa y en la visión que tenemos para la educación de todos nuestros alumnos. La educación bilingüe intercultural es la que nos permite utilizar y desarrollar las lenguas de nuestros antepasados y sentirnos orgullosos de nuestras raíces, sean cuales sean; y, la que a la vez, nos abre paso a un mundo más amplio y más complejo.

## REFERENCIAS

- Crawford, James. 1999. *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Fourth Edition. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services, Inc.
- Fantini, Alvino E. 1999. "Comparisons: Towards the Development of Intercultural Competence," en *Foreign Language Standards*. June K. Phillips, Editor. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Fantini, Alvino E. 1997. *New Ways in Teaching Culture*. Arlington, VA: TESOL.
- Fantini, Alvino E. 1992. "Exploring Bilingual Behavior," en *Interspectives: A Journal on Transcultural and Peace Education*. Vol 1, No. 92, pps. 73-77. Newcastle, England: CISV International.
- Fantini, Alvino E. 1985. *Language Acquisition of a Bilingual Child*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Fantini, Alvino E. 1982. *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Editorial Herder.
- Thomas, Wayne P. y Virginia P. Collier. 1995. *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness*. Research Summary of Ongoing Study: Results as of September, 1995. George Mason University. Unpublished.

# **PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL ECUADOR**

## **COMMUNITY PARTICIPATION IN BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION IN ECUADOR**

Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza  
Ex-Dirigente de Educación  
Ciencia y Cultura de la Confederación de Nacionalidades Indígenas  
(CONAIE), Ecuador

### **RESUMEN**

La lucha iniciada por líderes indígenas de ayer con participación de las comunidades, dejó una filosofía y un fundamento para la educación intercultural bilingüe. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del Ecuador ha impulsado varias iniciativas para lograr que la participación comunitaria llegue a los aspectos pedagógicos. Se trabaja para comenzar a elevar la calidad de participación comunitaria, la integración de todos los aspectos de la vida comunitaria al currículo, y la recuperación del rol como primer maestro de parte de los padres de familia. Entre los retos que enfrenta la educación indígena se encuentra lograr una descentralización eficiente con madurez de parte de los líderes indígenas y el apoyo continuo del gobierno central, la formación docentes indígenas calificados con altos niveles de lealtad a sus comunidades, y la producción amplia de materiales educativos por escritores indígenas. En el futuro, la educación indígena aspira a formar dirigentes visionarios, humanizar la educación, y trabajar fuertemente por la educación familiar comunitaria.

### **ABSTRACT**

The struggle initiated by indigenous leaders of the past has left behind a philosophy and a foundation for bilingual intercultural education. Through Ecuador's Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), various initiatives are under way to achieve the integration of community participation into the curriculum. The focus of the effort is directed at an increase in the quality of community participation, the integration of all aspects of community life into the curriculum, and recuperation of the family's role as the first

teachers in the education of their children. The challenges faced include achieving decentralization with a certain level of maturity on the part of indigenous leaders, ongoing support from the central government, training of indigenous teachers so that they are highly qualified yet retain loyalty for their communities, and publication of educational materials written by indigenous writers. In the future, Ecuador will need visionary leaders who will take BIE in the direction of community participation, the humanization of education, and the strengthening of family-community education.

## **HISTORIA Y BALANCE DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

En el Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe (EBI) nació en el seno de las comunidades. Pero esto no niega que a lo largo de la historia hayan existido personas no indígenas que han contribuido significativamente al proceso. El surgimiento de la EBI en el seno de las comunidades es una fortaleza, pero ha llegado la hora de que la participación sea no sólo en la defensa de este sistema educativo ante las autoridades, sino de que llegue también a los aspectos pedagógicos.

### INICIOS

La primera de las tres escuelas indígenas de Cayambe (al noreste de Quito), comenzó a funcionar en octubre de 1945, bajo el liderazgo de Dolores Cacuango, quien nació en el año 1881. Luchó por la tierra y la educación para sus hermanos indígenas. Falleció, en extrema pobreza, en 1971, luego de haber presenciado el aparente fracaso de su proyecto educativo y social. Efectivamente, la última escuela bilingüe regentada por su hijo, en la comunidad de Muyu Urcu, fue destruida en 1963 por la junta militar de gobierno.

Sin embargo, la lucha iniciada por ella con participación de las comunidades nos ha dejado una filosofía y un fundamento para la educación intercultural bilingüe. Aquí, se reproducen unos fragmentos de su pensamiento en sus diferentes facetas como filósofa, política, educadora, y madre, tomadas del libro *Dolores Cacuango* de Raquel Rodas Morales (1998).

### DOLORES LA FILÓSOFA

“Los indios somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo” (*Ibid.*, p. 123). Este pensamiento se halla en el mural pintado por Guayasamín en la sala de sesiones del Congreso Nacional del Ecuador.

“A natural solo, patrón pateo y ultrajo. Es como hebra de hilo que fácilmente se rompe. A natural unidos como a poncho tejido, patrón no podrá doblegar” (*Ibid.*, p. 115).

“Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo, mil muriendo, mil renaciendo. Así es la vida” (*Ibid.*, p. 169).

### DOLORES LA HISTORIADORA

“Los indígenas sabíamos vivir como ahora. En choza húmeda, sin sol, sin luz. Allí mismo dormíamos, cocinábamos, teníamos nuestros cuicitos (conejos) y en el soberado teníamos nuestros granitos, nuestra ropita. No teníamos muebles. La cama era en el suelo, muy cerca de la tullpa (fogón) para recibir calor” (*Ibid.*, p. 46).

### DOLORES LA POLÍTICA

“Nosotros somos como los granos de quinua si estamos solos, el viento lleva lejos. Pero si estamos unidos en un costal, nada hace el viento. Bamboleará, pero no nos hará caer” (*Ibid.*, p. 101).

“Primero el pueblo, primero los campesinos, los indios, los negros, y mulatos. Todos son compañeros. Por todos hemos luchado sin bajar la cabeza, siempre en el mismo camino” (*Ibid.*, p. 127).

“Si muero, muero, pero uno siquiera ha de quedar para seguir, para continuar” (*Ibid.*, p. 95).

### DOLORES LA EDUCADORA

“Siempre comprendí el valor de la escuela. Por eso les mandé a mis hijos a la escuela más cercana, para que aprendan la letra” (*Ibid.*, p. 149).

“A mi hijo Luis le convencí que deje los trabajos del campo y se dedique a ayudar a los niños de su raza haciendo funcionar una escuelita aunque sea en la choza miserable que teníamos para vivir” (*Ibid.*, p. 29).

## DOLORES MADRE

“Solo tengo una pena, mi hijito se queda sin pan ni abrigo. Taita Diosito, él ha de llevar, él ha de recoger. Esa es la vida” (*Ibid.*, p. 173).

## **EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

A partir de 1960, se llevaron a cabo varias experiencias de educación bilingüe, entre estos: el Sistema Radiofónico Shuar de la Federación Shuar, el Instituto Lingüístico de Verano, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), las Escuelas de la Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana,” el Subprograma de Alfabetización Quechua del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Universidad Católica de Quito, el Chimborazoca Caipimi de Riobamba, el Colegio Nacional Macac, el Proyecto EBI de la GTZ, y el Proyecto Alternativo de Educación Intercultural Bilingüe de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (PAEBIC).

De ellos, el que mayor cobertura tuvo fue el del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), con 724 centros educativos para adultos y 300 escuelas para niños. En la mayoría de estos proyectos educativos hubo gran participación de las comunidades en la definición de las políticas y la selección de educadores. También en estos programas se inició con la producción de materiales educativos en lenguas indígenas.

## **LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SUS POLÍTICAS**

En noviembre de 1986, nace la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). En su congreso constitutivo se definió como una de sus finalidades la conducción de la educación intercultural bilingüe por parte de las comunidades indígenas. Durante dos años conjuntamente con los secretarios de educación de todas las organizaciones filiales de la CONAIE, se preparó el documento de “Políticas de Educación Intercultural Bilingüe,” que actualmente forman parte del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe legalizado en 1993.

En 1988, la CONAIE demandó del gobierno la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). En 1992, el Congreso de la República le concedió la descentralización Técnica Administrativa y Financiera. En 1998, la Asamblea Nacional Constituyente reconoció el derecho de las nacionalidades indígenas del Ecuador a contar con el sistema de educación intercultural bilingüe.

## ADMINISTRACIÓN DE LA DINEIB

Se estableció como principio que todo personal que ingresaba a la DINEIB tuviera el respaldo de las comunidades indígenas y debía ser un indígena hablante de una de las diez lenguas de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Se previó una excepción para el caso de personal científico. El requisito de dominio del idioma indígena, no se ha cumplido en su totalidad. Algunos dirigentes no han colaborado para la selección del mejor personal para que ingrese a la docencia personal indígena (Ministerio de Educación y Cultura Ecuador 1993, Montaluja 1988).

Actualmente, la CONAIE ha decidido fortalecer la DINEIB y la educación intercultural bilingüe para que sirva a los objetivos con los que fue creada. En el Proyecto de Educación Bilingüe viene participando también la Federación de Indígenas Evangélicos (FEINE).

## **CALIFICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INDÍGENA**

### PENSAMIENTO A MEDIANO Y LARGO PLAZO

Luego de conseguir el reconocimiento legal para la educación bilingüe se requiere elevar el nivel de calidad de la participación comunitaria. Una parte de la dirigencia indígena ha reducido la participación comunitaria al hecho de nombrar autoridades de la educación bilingüe o de educadores para los centros educativos. Pero ahora, cada comunidad, o grupo de comunidades requieren diseñar un proyecto educativo comunitario a largo plazo, señalando las responsabilidades de todos los miembros. Los pueblos indígenas actuales han puesto énfasis en el presente. Se requiere también avizorar el futuro.

### CONTEXTUALIZACIÓN INTEGRAL

Las comunidades y principalmente sus dirigentes tienen que mirar a todos los aspectos de la vida comunitaria. Hay que retomar el ejemplo de Dolores Cacungo quien no sólo se preocupó de la tierra o de un sólo aspecto de la vida. Ella protegió el bienestar de toda la comunidad. A la educación le asignó el papel que le correspondía en la vida de las comunidades. Los grandes líderes y las grandes líderes de la humanidad siempre han tenido una visión integral de la sociedad y del mundo.

### PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

La familia tiene que recuperar el papel que siempre tuvo en las comunidades indígenas en la educación de sus hijos. Nuestros padres nos dieron el conocimiento de las plantas, de los animales, la mitología, las artes, la alimentación, la salud, etc. Lo único que no nos dieron fueron las veinte o treinta letras del alfabeto y los diez números, pues eran mayoritariamente analfabetos. Ahora que ya conocemos también las letras y los números, podemos también

darles eso a nuestros hijos. Por lo tanto, la participación de la familia tiene que ser militante en el proceso educativo de las comunidades indígenas.

## **RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

### DESCENTRALIZACIÓN

La educación intercultural bilingüe debe estar siempre más allá de los vaivenes políticos. Debe estar en manos de las comunidades indígenas. Existe y siempre existirá el riesgo de que la politización resquebraje la educación intercultural bilingüe. No faltará algún indígena o no indígena, con intereses personales, que tergiverse el genuino sentido de participación comunitaria.

La descentralización requiere de una maduración de las comunidades y principalmente de sus dirigentes. El estado igualmente no debe utilizar la descentralización como una herramienta para deshacerse de la responsabilidad de sustentar la educación de sus pueblos.

### EDUCADORES BILINGÜES

Los educadores bilingües tienen que ser indígenas altamente formados en el aspecto humano y científico, pero siempre leales a las comunidades. Mientras más grande es una persona, más humilde y sencilla es. La sabiduría es compañera de la ciencia. En este momento, no sólo en el Ecuador sino en toda América Latina sopla vientos de mediocridad en la educación. Las reformas curriculares en su gran mayoría son copias que no tienen el respaldo de hombres de ciencia, sino de mediocres que se han inventado un vocabulario rebuscado para mantener su prestigio. Esta es la jerga de moda: ejes transversales, enfoque sistémico, holística, constructivismo, malla curricular, etc. Los grandes educadores de la humanidad, por el contrario, siempre se dirigen a sus pueblos en lenguajes sencillos.

Al momento, se enfrentan algunas dificultades en cuanto a los docentes. De los 5.000 maestros que están trabajando en la educación bilingüe apenas la mitad saben un idioma indígena. Esto se está corrigiendo en el sentido de que para ingresar al magisterio tiene que presentarse previamente a una prueba de dominio oral y escrito de la lengua indígena ante una comisión de bilingüismo de la DINEIB. Otra dificultad que existe es que varios educadores que tienen estudios universitarios han perdido la mística de trabajo que tienen los educadores con menor formación universitaria. Los mejores educadores son los que iniciaron su trabajo como alfabetizadores de adultos y que en sus inicios sólo tenían instrucción primaria. Ellos han ido preparándose luego en los Institutos Pedagógicos y ahora son educadores de niños.

Se observa en una inmensa mayoría de educadores que mientras más educación occidental han recibido, menor es el compromiso con la cultura, con su comunidad. Hasta

ahora no se ha encontrado una respuesta satisfactoria para superar este problema. Este fenómeno parece ser común en varias regiones de Latinoamérica.

### MATERIALES EDUCATIVOS

Se tiene que continuar con la elaboración de materiales educativos de calidad. Es necesaria la formación de escritores indígenas para que elaboren material educativo en lenguas indígenas. Es necesario que en cada casa haya algún material de lectura para los niños, jóvenes, y adultos. Sólo así tendremos personas lectoras. Los materiales educativos son más importantes que las “capacitaciones” de los profesores.

### INTERCULTURALIDAD

El racismo es algo del día a día. Parece que en la sociedad subyace en el inconsciente el desprecio por lo indígena. Tal vez pasen dos generaciones y todavía haya racismo. El principal impedimento para la interculturalidad es el desconocimiento del otro y el racismo.

Algunos sectores de la sociedad occidental han comenzado a utilizar estos conceptos para impedir el avance de la educación indígena. Demagógicamente se considera que en nombre de la interculturalidad se haga desaparecer la educación bilingüe. Sin embargo se puede apreciar que la educación intercultural bilingüe está influyendo en toda Latinoamérica, de manera paulatina, en una reacción favorable hacia lo indígena en importantes sectores de hispano-hablantes.

## **PERSPECTIVAS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN EL FUTURO**

### LOS NUEVOS DIRIGENTES

Los dirigentes actuales tienen que volver su mirada a personajes como Dolores Cacuango, quien fue leal a su pueblo. Otros dirigentes indígenas del pasado también son luces en medio de la oscuridad de los intereses pequeños.

En este sentido, la educación intercultural bilingüe necesita apoyarse en los dirigentes históricos y formar dirigentes nuevos, dirigentes que apoyen a la EBI con el mismo empeño de los dirigentes visionarios que participaron, hace doce años, en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Cuando surgió la oposición a la creación de la DINEIB en 1989, miles de compañeros indígenas salieron a las calles de Riobamba, Latacunga, Guaranda, Cañar, Puyo, Ambato, Quito, etc., a defender la educación intercultural bilingüe. La educación intercultural bilingüe irá a donde vayan sus dirigentes.



## HUMANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación de las comunidades indígenas tendrá que profundizar en el reencuentro de las culturas con la naturaleza. La educación intercultural bilingüe tiene que apoyar el fortalecimiento de la paz del mundo. Esto significa que los niños deben tener oportunidad de desarrollar al mismo tiempo las neuronas del cerebro para la ciencia como para los sentimientos y emociones.

## CIENCIA Y EDUCACIÓN FAMILIAR COMUNITARIA

En Ecuador se está iniciando con un proceso de volver a fortalecer la educación familiar y comunitaria comenzando desde la formación de los padres a fin de que eduquen a sus hijos desde que están en el vientre materno. Hasta hace unos 30 años, los padres educaban a sus hijos principalmente en los valores y conocimientos de la cultura. Ahora, muchos padres de familia piensan que la escuela es la responsable de la educación y es la única que educa. Esto ha traído crisis de identidad y de seguridad. Se ha trabajado en el rescate de la educación familiar comunitaria con niños de menos de nueve meses a cinco años con buena respuesta de los padres. Actualmente, se piensa ligar esta educación con la alfabetización. Esto, unido a las investigaciones, permitirá reconstruir la ciencia indígena y revitalizar aún más nuestras culturas e idiomas.

## **REFERENCIAS**

- , 1993. *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación y Cultura
- Montaluisa, Luis. 1988. *Comunidad, escuela, y currículo*. Santiago: UNESCO.
- Rodas Morales, Raquel. 1998. *Dolores Cacuango*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, MEC-GTZ.
- Rodas Morales, Raquel. 1989. *Crónica de un sueño*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, MEC-GTZ.

# LA CREACIÓN DE NEOLOGISMOS: TRANSFORMACIONES CULTURALES

## THE CREATION OF NEOLOGISMS: CULTURAL TRANSFORMATIONS

Judith M. Maxwell

Directora, Programa Interdisciplinario de Lingüística  
Universidad de Tulane, Estados Unidos

### RESUMEN

Para lograr un currículo netamente maya, que coordina con un currículo nacional, es necesario crear nuevas palabras para impartir la materia únicamente en un idioma maya. En los años 1993-1995, Kaqchikel Cholchí, la rama kaqchikel de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, se embarcó en un proyecto de creación de neologismos para el uso escolástico. Se establecieron criterios multidisciplinarios, se adaptaron los neologismos creados a otros idiomas mayas, y se realizó una encuesta para determinar el uso de los neologismos seis años después de su creación. La encuesta demuestra resultados de aceptación variados en cuanto al uso del neologismo en la comunidad. De los varios campos semánticos del proyecto, los neologismos de mayor aceptación son los que entraron en la vida política diaria y recibieron mayor diseminación a nivel nacional a través de la prensa.

### ABSTRACT

To achieve a strictly Mayan curriculum as well as one that conforms to the national curriculum, it is necessary to create new lexical items for materials written entirely in the Mayan languages. From 1993-1995, Kaqchikel Cholchí, the Kakchikel branch of the Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, initiated a project to create neologisms for scholastic use. Multidisciplinary criteria were established and the neologisms were adapted for use in other Maya languages. A survey was conducted six years later to research the acceptance of these neologisms. Research showed varying degrees of acceptance by different communities. Of the various semantic fields of the project, lexical items with the highest acceptance were those that had entered the daily political life of the community and had received widest dissemination at the national level, especially through the medium of the press.

## INTRODUCCIÓN

En los años 1993-1995, Kaqchikel Cholchí, la rama kaqchikel de la Academia de Idiomas Mayas de Guatemala, se encargaba de un proyecto de crear neologismos para el uso escolástico en los primeros cuatro grados de la primaria. El propósito del proyecto era evitar el uso de préstamos de castellano en la enseñanza de las materias básicas. Así, un maestro podría enseñar el pensum completo sin recurrir al castellano y el niño podría recibir la clase sin la intrusión constante de un segundo idioma.

Aunque se puede hablar de un currículo netamente maya, que imparte la sabiduría tradicional, su coordinación con el currículo nacional provoca varias preguntas: ¿Se enseñará la base vigesimal en idioma maya, pero la base binaria (la base imprescindible de la computación) en castellano? ¿Se enseñará los nombres de los seis planetas visibles con el ojo en idioma maya, y los tres conocidos por telescopios en castellano? ¿Se hablará de la estructura de la sociedad colectiva en idioma maya, pero de las instituciones gubernamentales y los procesos “democráticos” en castellano?

Se escucha todavía hoy que los idiomas y las culturas mayas pertenecen al pasado, que su sobrevivencia en el siglo XXI es un atraso, y que sirven como patrimonio pero no para forjar el futuro de la nación, y ni siquiera de las comunidades lingüísticas en sí. Los que se aferran a esta opinión señalan el uso de muchas palabras del castellano en el habla cotidiana de los idiomas mayas. Opinan que los idiomas mayas no son capaces de expresar los conceptos, y las necesidades de la vida moderna. Inclusive, los primeros proyectos que intentaron forjar un nuevo léxico para tratar de temas tecnológicos fueron denominados por las mismas instancias mayas como una “modernización” de los idiomas mayas.

Dentro de la ciencia lingüística, sin embargo, se sabe que todos los idiomas devienen por procesos naturales de cambio fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, y pragmático desde las tinieblas del tiempo. Desde que hemos sido humanos, hemos hablado, y desde esos mismos comienzos nos viene la riqueza de idiomas que se hablan hoy en día. Pero también sabemos que el idioma refleja la cultura y vida de sus hablantes. La historia vivida de un pueblo está en su habla. Entonces, ¿por qué se dificulta la discusión de cuestiones candentes nacionales en los idiomas mayas? Porque históricamente han sido excluidos de estos ámbitos y no han podido desarrollar un vocabulario pertinente en manera orgánica.

En una ocasión, tuve la oportunidad de trabajar con dos lingüistas kaqchikeles en Tulane. En esa ocasión les ayudé como intérprete en una presentación que darían sobre las condiciones actuales del pueblo maya de Guatemala. Les animé a que dieran su ponencia en kaqchikel para que el público pudiera atestiguar que sí vivían los idiomas mayas. Sin embargo, mis compañeros desistieron pues decían que no sabían hablar sobre esos temas en kaqchikel y que sería demasiado trabajo aprender las palabras nuevas mientras podían exponer sus ideas muy bien en castellano. Esta facilidad para expresarse sobre temas de peso en castellano es

producto de una discriminación sistemática de cinco siglos y de la evolución de una estructura social moderna que todavía, a pesar de varias iniciativas, tiene al castellano como idioma oficial.

## LA CREACIÓN DE NEOLOGISMOS: CRITERIOS Y PROCESOS

De no aceptar esa división diglósica — el castellano como idioma oficial, público, educativo, comercial, internacional, y los idiomas mayas como idiomas de identidad étnica con dominio hogareño — surge la necesidad de poder conversar sobre cualquier tema en el idioma materno maya. Ya que el vocabulario para la tecnología, para el sistema social y político, y para las ciencias no ha crecido de una manera orgánica, habría que crearlo. Asimismo, Kaqchikel Cholchí formó un equipo de lingüistas para proponer vocabulario necesario para enseñar las materias en los grados de uno al cuarto. El equipo también tuvo la tarea de escribir un manual que explicara las bases para la formación de dichas palabras nuevas.

El primer paso en este proceso fue fijar los criterios a respetar para sugerir una palabra nueva. Estos incluían:

- Sociolingüístico — que sean adecuadas a las necesidades actuales de las comunidades de hablantes.
- Antropológico — que respeten la cosmovisión maya y los valores culturales.
- Psicolingüístico — que sean fáciles de entender, fáciles de aprender, consistente con las estructuras mentales del hablante/estudiante; congruentes con el desarrollo de auto-respeto y valorización.
- Didáctico — que sean comprensibles tanto para el aprendiz como para el maestro.
- Lingüístico — que respeten las estructuras del idioma tanto fonológicas y morfológicas como semánticas y pragmáticas.
- Histórico — que revitalicen y retomen las palabras caídas en desuso.

Valdría la pena tomar cada uno de estos criterios en su turno. Primero, el factor sociolingüístico responde a la creación de palabras de utilidad para los hablantes. Ya que el proyecto trata de materias fijadas por el Ministerio de Educación, el ámbito de la escuela aparece como el contexto de uso inmediato, aún cuando se proyecta la educación desde la sala de clase hacia la comunidad y el hogar. No se limitaba la creación de palabras nuevas a las encontradas en los actuales textos castellanos que carecían de equivalencias claras en el kaqchikel, sino de la creación de constelaciones de palabras relacionadas para que sea posible conversar sobre la temática y no solamente repetir vocablos aislados. Lo antropológico está estrechamente relacionado. La creación de las palabras nuevas debe respetar las estructuras básicas culturales. Aún cuando se trata de conceptos ajenos como la bolsa de valores, mobiliarios, o convenios internacionales, se debe respetar los conceptos propios de intercambio comercial y de acuerdos formales.

En cuanto al tercer criterio psicolingüístico, se toma en cuenta el efecto del aprendizaje sobre el educando. El currículo anterior construía modelos de la vida autóctona como uno de atraso, de suciedad, alta mortandad e ignorancia; en contrapartida el nuevo conjunto de palabras tiene que reforzar una auto-imagen positiva del hablante, reconociendo su valor como humano en el presente tanto como en un pasado glorioso. Lo psicolingüístico está vinculado con lo pedagógico/didáctico también. Los conceptos tienen que estar ligados de una manera consistente, que se presta a un crecimiento incremental, desde lo sencillo a lo complicado, de lo concreto a lo abstracto, de lo sensible a lo intangible. En cuanto a lo didáctico, también entra la interrelación de la sala de clase y la vida comunitaria del educando. Las palabras deben servir tanto al ambiente social del alumnado como a las necesidades del currículo especificado. Las palabras deben ser de una utilidad tan alta, para que fluyan de la clase, de los libros, de las lecciones del maestro al campo de recreo, a los hogares, a las calles, a la comunidad.

En comparación, los criterios lingüísticos son relativamente sencillos. Se pueden resumir en el simple dictamen: respete la estructura del idioma. De hecho, requieren un conocimiento profundo del idioma, tanto del idioma actual como histórico, el idioma preservado en textos coloniales, aún el idioma reconstruible anterior a la fragmentación de los idiomas mayas en más de una veintena de lenguas. Por ejemplo, se puede manejar el principio que las raíces de las palabras mayas son de la forma consonante, vocal, consonante. Pero también hay que recordar: a) que el cierre glotal cuenta como consonante, aún en posición inicial donde no se escribe, b) que algunas raíces en el habla del siglo XVI tenían la forma consonante-vocal-consonante-consonante, y c) que algunos afijos del idioma madre han sido incorporados a las bases de los idiomas actuales.

Al nivel de la morfología se requiere el mismo esmero en reconocer las reglas del idioma. La semántica de las creaciones también debe ser consistente con los campos semánticos, las metáforas culturales activas. Una reexaminación de los *Anales de los kaqchikeles* indica que las principales metáforas del siglo XVI eran colores primarios, el cuerpo humano, y la familia. Una encuesta sencilla con hablantes actuales indica la vigencia de estas categorías mentales y así dio lugar a la creación de nuevas palabras (Maxwell & Hill, en proceso de imprimir). La familia también se valía como una base de crear nuevas palabras. El campo semántico del sistema solar ya manejaba la metáfora activamente. Se habla de *qati't ik'*, nuestra abuela, la luna; *qatata' q'ij*, nuestro padre, el sol, y *qate' ruwach'ulew*, nuestra madre, la tierra. Como la familia ya establecía un eje natural en el nombramiento del sistema solar, era congruente agregarle miembros, así que Neptuno se denominó *chaq'ich'umil*, hermana menor estrella, y al Plutón, se le puso *ch'ipich'umil*, última hija estrella. Así que lingüísticamente se trata de respetar siempre las bases semánticas y pragmáticas, las prácticas del lenguaje cotidiano, al crear nuevo vocabulario. Las reglas del idioma se respetan a todo nivel desde la fonética hasta la pragmática, desde el enunciado hasta la frase contextualizada.

Históricamente se ha dado bastante peso a las fuentes escritas que indican como era el idioma antes. En el kaqchikel se cuenta con varios documentos escritos en los siglos XVI y XVII, como son *Kiwujil ri xajila'*, conocido como *Los Anales de los Cakchiqueles* (sic) o como

*El memorial de los señores de Sololá, y Kiwujil ri xpantzay*, conocido como *Los títulos de Xpantzay*. También existen diccionarios de esa época — el *Thesaurus Verbor* por Fray Tomás de Coto (1983), el *Compendio de nombres en lengua cakchiquel* (sic) por Pantaleón de Guzmán (1984), y *El calepiño en lengua kaqchikel* por Fray de Varea. Estos documentos representan un tesoro de información cultural y social. Muchas palabras registradas en estas obras se refieren a instituciones y prácticas reemplazadas o modificadas a través de años de gobierno colonial y republicano.

El vocabulario referente ha caído en desuso y ha sido reemplazado por términos castellanos. Pero tanto como pueden cambiar las instituciones y prácticas, también puede cambiar la referencia de los vocablos originales, adaptándolos a la realidad actual. Así que *amaq'* se refería a una unidad administrativa más grande que el linaje. El *k'ul patan* coleccionaba los bienes comunes para la redistribución (en tiempos precolombinos entre el pueblo por los líderes, y tiempos pos-colombinos a los agentes de la corona); hoy en día este puesto sería como el Ministerio de Finanzas. La base *chapomal*, ejercicio de los oficios gubernamentales, cayó en desuso en el período colonial, pero se ha retomado con el significado gobierno. El *q'alwäch* era la corona o tocado de un líder; hoy en día se ha retomado para referir a la corona que usan las reinas mayas, *rukotz'ijal tinamit*. *Xalq'at* era un mojón en forma de cruz que se usaba para marcar lugares sagrados, cruce caminos, y otros puntos de enlace. Hoy se puede usar en vez de rendiciones del préstamo cruz, *klus*, *kurus*, *kulix*, *kulx*, *krus*. El respeto hacia la sabiduría de los mayas antiguos, el aprecio cultural por los antepasados, y la admiración de los logros científicos y sociales dan especial peso a estos neologismos, que lejos de ser creaciones nuevas de la nada son recreaciones de un pasado compartido. Siguen siendo “neologismos” porque los significados son nuevos, los referentes son nuevos; pero estos neologismos retoman las bases autóctonas.

Tornemos al criterio de eficiencia. Hay cierta tentación al crear una “palabra” nueva, a crear más bien una frase que describa el referente. Pero estas palabras fraseales siguen siendo solamente una descripción y no llegan a ser nombres. La ley de Zipf anota que entre más usada una palabra, más corta se vuelve. La palabra auto es una forma apocopada de “automóvil,” una descripción, en sí abreviada de “carruaje automóvil,” un carruaje que se moviliza por sí sólo. Al ser utilizadas, las frases se abrevian. “Televisión” pasa a ser “tele.” Podemos acelerar la aceptación e incorporación de palabras nuevas si empiezan en forma tersa. La descripción de una rosa no la denomina con tanta certeza como el nombre.

El último criterio era él de ser práctico, de poner el neologismo en uso de inmediato, prestarlo a las necesidades inmediatas de comunicación. Se esperaba una introducción en las escuelas, por cuyos alumnos fueron creadas estas palabras, pero no se limitaba a la enseñanza escolarizada. Se esperaba el uso de estas palabras por los medios de comunicación tanto escritos como hablados.

De acuerdo a estos criterios, existía todo un proceso en la creación de palabras nuevas. De preferencia se buscaban palabras originales del idioma que se podrían retomar, a veces con leves cambios semánticos. Cuando no se encontraba un concepto congruente, se trataba de combinar raíces para crear una palabra compuesta cuyas partes indicara el significado. Si la

palabra compuesta pareciera demasiado forzada, se trataba de utilizar una raíz conocida con derivaciones productivas. Si las derivaciones ya existían o tiraba hacia un significado no deseado, habría que tomar una raíz basada en los vacíos accidentales en el conjunto de patrones monosilábicos del idioma y derivarla apropiadamente.

Una vez creadas las palabras nuevas, se mandó el listado a un panel de maestros, líderes de comunidades, y escritores. Ellos podían probarlas con alumnos, con colegas, y en sus escritos. Después de unas semanas de prueba, se consultó a los del panel. Unas palabras les agradaban desde un principio; otras les parecían demasiado complicadas; y otras no les fueron inteligibles. En las reuniones, se presentaron las bases utilizadas para sugerir la palabra. Las más persuasivas siempre eran las bases históricas y las palabras rescatadas siempre tenían mayor aceptación. Si la formación del neologismo era por composición de raíces, el señalar las raíces que servían de fuente a veces lograba una aceptación. Pero a veces los del panel rechazaban estas raíces como las aptas. De estas discusiones a menudo surgían alternativas, inclusive formas ya en uso en algunos pueblos pero no se habían difundido a otros. Las palabras creadas con las raíces, rellenando el cuadro morfofonológico del idioma fueron cuestionadas con frecuencia. Solamente las formas más cortas que podrían respaldarse en alguna correlación semántica, una forma parecida que existía con un significado relacionado, o una calidad onomatopéica lograron algún nivel de aceptación. Así que *mir*, motor, fue aceptado por su calidad mimética.

El cuarto paso, después de la creación del neologismo, el ensayo por los maestros, líderes y escritores, y la evaluación conjunta de este panel de expertos y los del equipo creativo, era la integración de estas propuestas dentro de la rama k'iché-ana de la familia maya. Representantes de las comunidades lingüísticas tz'utujil, sipakapense, sakapulteka, uspanteka, k'iché, achí, y kaqchikel trabajaron los listados de vocablos para cada grado.

El equipo kaqchikel presentó sus propuestas, explicando las bases. Se buscaron cognados en los demás idiomas o creaciones paralelas, basadas en los mismos principios, fomentando el desarrollo coordinado de las comunidades para evitar una mayor fragmentación de los maya-hablantes. Una vez probado por los lingüistas mayas en sus varias comunidades, había otro proceso de consulta y de ratificación, por teléfono, FAX, correo, y comunicación personal. Y al final de cuentas, estas palabras creadas, ensayadas, ratificadas, y compartidas, fueron incorporadas en los libros de enseñanza básica publicados por Kaqchikel Cholchí. El listado mayor, con variantes de las siete comunidades participantes, fue publicado por UNICEF (1995a, 1995b, 1995c, 1995d, 1995e).

La revista juvenil *Kukuy* incorporó unas palabras nuevas en cada número. También la revista *Kaqwuj* manejaba el vocabulario nuevo. Los escritores de Kaqchikel Cholchí sacaron artículos en otros periódicos y publicaciones nacionales. Los neologismos también aparecieron en documentos oficiales como en las traducciones de los Acuerdos de Paz (Ri K'ulb'il Yol Twitz Paxil 1997). Ha habido un esfuerzo sistemático en la difusión de este vocabulario nuevo. Las sugerencias han llegado hasta el Ministerio de Educación a través de DIGEBI, la Dirección General de Educación Bilingüe. La variedad de fuentes orales y escritas

que manejan y dan a conocer el vocabulario concuerda con los criterios sociolingüísticos, prácticos, y didácticos.

## RESULTADOS

Seis años han transcurrido desde la publicación de los listados y de su diseminación a las escuelas y maestros servidos por Kaqchikel Cholchí. *Kaqwuj* y *Kukuy* tienen seis años de difundir vocablos escogidos a sus lectores. Si se logró la meta de crear palabras útiles, necesarias a la vida actual, debe haber una aceptación de las palabras y un incremento en su uso diario, extra-escolástico. En el año de la publicación de los listados en los siete idiomas de la rama k'iche'ana, el seminario de la Escuela Lingüística de la Universidad Mariano Gálvez encuestó hablantes del kaqchikel y del k'iché sobre el nivel de aceptación de las palabras creadas. Encontraron una aceptación levemente mayor entre los kaqchikeles. Entre los k'ichés había menos aceptación entre las mujeres que entre los hombres. Parecía que el rol de la mujer como sostén cultural la hacía resistir la innovación léxica, aún como parte integral de la revitalización.

Después de cuatro años, un estudiante de Oxlajuj Aj, Timothy Smith (Kot Umül) hizo encuestas entre maestros de idioma kaqchikel, maestros de educación básica, vendedores, y padres de familia. Muchos maestros tanto los de idioma kaqchikel como los de educación básica, dijeron que sí usaban las palabras, pero las definiciones dadas eran otras a las sugeridas y publicadas en los listados. Una reexaminación de las definiciones dadas nos indica que muchas veces el hablante simplemente ideaba en el instante un significado lógico, basándose en los morfemas que reconocía.

La continuación del proceso de diseminación de las palabras y de su ajuste a la vida diaria presenta en este momento un paisaje variado de aceptación. Unas creaciones como *kematz'ib'*, computadora (literalmente “teje-letras”) tuvo una aceptación casi instantánea y una divulgación mayor. La imagen del tejido es una metáfora central a la vida diaria mientras que la computadora se está difundiendo por el pueblo maya conjuntamente con su nombre. El significado queda claro y la utilidad alta.

Tornamos a los campos semánticos del proyecto de creación de neologismos: la ciencia social, la ciencia natural, la matemática, y el idioma. Las palabras de mayor aceptación entre las creadas para la ciencia social son las que han entrado en la vida política diaria. Las palabras que han aparecido en los periódicos nacionales como *Amaq'* (Pueblo, Acción), *Saqamaq'* (Estado), *Achamaq'i'* (Pueblos indígenas), *Ch'ojib'äl* (Derecho), e *Ikiqinem* (Oficialización).

En las ciencias naturales ha habido menos diseminación fuera del ámbito escolar. *Aj'eyaj*, dentista, se entiende, pero también se habla de *raq'omanel eyaj*, el médico de dientes o del dentista. Las palabras creadas para discutir el reino animal, como *aj palow* (marinos), *ajruq'ulew* (anfibios), entran muy poco en las discusiones cotidianas. Tampoco han sido un enfoque de publicaciones, ni las de la Academia ni las de los medios de comunicación.



En cuanto a la matemática, ha habido algún éxito en la extensión del uso de los números mayas. Hay bastante interés en retomar los números en sí, de poder contar en números mayas, aunque los números castellanos son los que todavía rigen en el mercado. Los mercantes y clientes que tratan las compras en kaqchikel u otro idioma maya aún usan números castellanos para fijar el precio cuando sea mayor que diez. La base vigesimal se ha alejado del uso diario. Poca gente rige su vida alrededor de un calendario de 20 días con coeficientes de trece numerales. Aún en regiones como el noroeste de Huehuetenango donde se conserva un sistema de mercados a intervalos de cinco días, esta ronda está integrada con el calendario gregoriano y su semana de siete días.

Dentro del sistema numérico kaqchikel, había variación en la manera de contar. Además del sistema anticipatorio común a los idiomas mayas, el sistema de contar unidades para completar la unidad del próximo nivel, *jun rukak'al*, veintiuno, uno de la segunda veintena, existía otro sistema, un sistema completo. Este sistema es paralelo al sistema occidental. Se cuenta la unidad completada y de allí se le agrega lo que sobra: *juk'al jun*, veintiuno, veinte y uno. Kaqchikel Cholchí decidió revitalizar el segundo sistema; dado que les sería más fácil a los hablantes, porque utilizaba los mismos principios. Entonces lo único que se tendría que aprender sería los nombres de las unidades. Se ha logrado diseminar los números del uno al veinte de nuevo. La unidad del tercer nivel, cuatrocientos, *juq'o'*, no ha llegado al uso común, y aún cuando una persona cuenta con números mayas en las tiendas y en el mercado, se tiende a repetir el número final en castellano, o sea para reconfirmar.

El sistema numérico maya-kaqchikel tiene otro aspecto pragmático cuya reintroducción ha sido menos exitosa. Hay dos palabras principales para unidades de veinte: *juk'al*, veinte y *juwinäq*, veinte (literalmente, una “unidad de persona”). El uso tradicional era de contar cosas de bajo rango en la jerarquía de animación con *-k'al* y contar a los días sagrados y a las personas con *-winäq*. Pero en el uso callejero de los números revitalizados, *-winäq* se usa para contar cualquier cosa. Aquí tal vez entra la transparencia semántica de la unidad *-winäq* — una persona obviamente constituye una base de veinte dígitos. Otros conceptos de la matemática no han salido del marco escolástico: *ajsik ajilab'äl* (numerador, o literalmente, el número arriba), *b'olajuch* (línea ondulada), y *b'eya'il* (fórmula). No han llegado a un mayor alcance; su utilidad parece limitada a la sala de clase.

## CONCLUSIÓN

En conclusión, se ha logrado crear palabras nuevas que llenen vacíos en el inventario léxico autóctono, vacíos creados por las presiones desiguales sociales y políticas de muchos años. Una vez creadas, sin embargo, las palabras tienen que tomar su propia vida. Esta vida independiente implica necesariamente que su significado se modifica según sus contextos de uso. Lógicamente, algunas palabras creadas han tenido mayor éxito que otras. Las de mayor aceptación son las que llenan un vacío y cuyo significado es transparente, fácil de entender, y fácil de implementar.

Una comparación de las palabras creadas para las diferentes materias revela una aceptación desigual. Las palabras de mayor aceptación y difusión son las creadas para las ciencias sociales. Muchas de estas fueron incorporadas en la traducción del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, aparecen en las ediciones mayas de Siglo XXI, y aparecen en los escritos de varios periodistas mayas. No es de sorprenderse que las palabras de mayor aceptación y de mayor uso entre los neologismos sean las más vistas en los medios escritos y las más escuchadas por los medios auditivos.

Se ha comprobado en otras partes del mundo que los procesos de revitalización de idiomas tienen que salir del ámbito netamente escolar para tener éxito. De no ser así, el idioma queda sólo como un ejercicio mental, tal vez un ejercicio importante ya que abarca serias implicaciones de identidad, pero un ejercicio restringido. Si vemos la propuesta nicaragüense para la revitalización del idioma rama, nunca se tomó como una meta factible revivir el idioma, enseñarlo a los niños rama para que lo hablaran fuera de la sala de clase. Se esperaba enseñarles palabras claves que podían asociar con su herencia cultural, con su descendencia. Se planteaba ofrecer a los políticos y líderes rama unas palabras útiles para sus discursos en el parlamento indígena, ya que ellos eran los únicos que no podían dar sus propuestas en idioma propio.

Pero el propósito de la revitalización maya es otro. Aquí, todavía se trata de una realidad maya viva. Esta realidad ya incluye muchas cosas no abarcadas por el léxico tradicional. El propósito de los neologismos no es más que actualizar el idioma, retomar los ámbitos de uso antes vedados, y llegar a una expresión tanto intelectualmente adecuada como artísticamente expresiva en idioma maya.

Es de interés analizar el habla cotidiana de las personas no involucradas en la revitalización lingüística. ¿En dónde se nota la mayor intrusión de palabras españolas? En las conjunciones discursivas, las que unen oraciones y párrafos, en los sustantivos que refieren a objetos nuevos utilitarios, y en el vocabulario religioso. Unas de estas palabras y frases discursivas están tan inculcadas en el habla que dejarían un barranco al ser escurbadas. Las conjunciones *y* y *pero* son ubicuas en los idiomas mayas actuales. *Entonces* > *tons*, *to*, estructura las narrativas, aún de los monolingües en idioma materno. La pregunta kaqchikel más común y mejor entendida para “¿a qué hora?” es ¿*achike hora?* en vez de ¿*achike ramaj?* Las palabras *pick-up*, *Toyota*, *Hyundai*, *moto*, *refri*, *estufa*, *pooyo* son palabras normales en el habla cotidiana. En el habla espiritual, se escucha mucho la palabra *dios* en sus varias formas adoptadas fonológicamente. Está incrustada en *matyox* (gracias), en *ninmatyoxij* (agradezco), y en *matyoxinik* (agradecimiento). La palabra autóctona también existe hoy en día *k'awomaj*, pero tiene un uso más restringido.

No es necesario que un idioma carezca de préstamos. El inglés sobrevive bien con un alto porcentaje de su vocabulario prestado del francés y otras lenguas, pero si se sigue con una política de adecuación del habla netamente indígena a la vida actual, las palabras a crear tienen que surgir de las necesidades diarias además de las educativas. Los neologismos necesitan ser utilizados para cobrar vida, y ser utilizados en los medios de comunicación, en el trabajo, en la calle, y en el hogar, y no solamente en la escuela. Las creaciones exitosas de hace seis años

de Kaqchikel Cholchí han cobrado vida a través de sus propias publicaciones y los medios nacionales. Las que no han salido de las aulas quedan en las tinieblas, esperando el nuevo amanecer de nuevos ámbitos de uso. *K'a ri' (entonces) xa xe ri': ninmatyoxij chiwe, nink'awomaj ri ramaj xisik'ij ri ti nuwuj, ri jun ka'i' oxi' re nuna'oj re'. Matyox.*

## REFERENCIAS

- de Coto, Fray Tomás. 1983. *Thesaurus verbor: Vocabulario de la lengua cakchiquel y [el] guatemalteca, nuevamente hecho y recopilado con sumo estudio, trabajo, y erudición.* René Acuña, Ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Guzmán, Pantaleón. 1984. *Compendio de nombres en lengua cakchiquel.* René Acuña, Ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- , 1995a. Kaqchikel Cholchi'. *Rukemik k'ak'a' taq tzij.* Guatemala: Cholsamaj.
- , 1995b. Kaqchikel Cholchi'. *Retamab'alil winaqil.* Guatemala: UNICEF.
- , 1995c. Kaqchikel Cholchi'. *Retamab'alil kajulew.* Guatemala: UNICEF.
- , 1995d. Kaqchikel Cholchi'. *Retamab'alil ajlanem.* Guatemala: UNICEF.
- , 1995e. Kaqchikel Cholchi'. *Retamab'alil ch'ab'äl.* Guatemala: UNICEF.
- Maxwell, Judith M. y Robert M. Hill, II. (En proceso). *Kiwujil ri xajila'. Anales de los kaqchikeles. Kiwujil xpantzay. Los títulos de xpantzay.* New Orleans: MARI.
- , 1997. *Ri k'ulb'il yol twitz paxil. Nuk'ulem chi rij kib'anikil, chuqa' kich'ojib'al ri achamaq'i'. Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas, 31 de marzo de 1995.* Iximulew (Guatemala): Cholsamaj.

# LA INTELLECTUALIZACIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS Y SU IMPLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

## THE INTELLECTUALIZATION OF INDIGENOUS LANGUAGES AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Serafín M. Coronel-Molina  
Candidato al Doctorado  
Facultad de Educación  
Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos

### RESUMEN

La intelectualización de lenguas es el proceso de adaptación y desarrollo del léxico y del estilo de una lengua para convertirlos en algo más funcional dentro del discurso del mundo contemporáneo. Para intelectualizar una lengua es necesario considerar la política idiomática para llevar a cabo en forma sistemática la planificación lingüística en general y específicamente la planificación del corpus. Si no se desarrolla o cultiva una lengua, ésta corre el peligro de quedarse estancada en los limitados círculos tradicionales de funcionalidad que obstaculiza la producción de materiales de amplia cobertura. Este trabajo plantea la implicación de este proceso en la educación en un contexto social. La intelectualización en la educación constituye la piedra angular en la elaboración de materiales pedagógicos tanto en la primera lengua como en la segunda con contenidos de diversas disciplinas que pueden ser empleados en las aulas de enseñanza dentro del contexto del mundo moderno.

### ABSTRACT

The intellectualization of languages is the process of adapting and developing the lexicon and style of a language in order to make it more functional within the discourse of the contemporary world. To accomplish this, language policies are needed that will this process to take place in a systematic manner within the general language plan and, more specifically, within corpus planning. If a language is not adequately developed or cultivated, it runs the risk of remaining caught within the limits of traditional circles of functionality that block the production of a wider range of materials. This article evaluates this process in education in a social context. Intellectualization in education constitutes the basis for developing pedagogical materials in both the primary and the secondary language, with content derived from diverse disciplines for use in the classroom within the context of the modern world.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el tema de la intelectualización de lenguas en general y de las indígenas en particular. Dicha terminología fue empleada por primera vez por la Escuela de Praga en 1920. Este proceso es conocido también como modernización y constituye una subcategoría de la planificación del corpus dentro del marco de la planificación lingüística en general. Asimismo, dicho trabajo plantea la implicación de este proceso en la educación en un contexto social. Por lo tanto, en las líneas que siguen se responderá a una serie de interrogantes planteados relacionados al tema en cuestión, tales como: ¿Qué es la intelectualización de lenguas? ¿Por qué y para qué se intelectualiza una lengua? ¿Cuándo y cómo se debe intelectualizar una lengua? ¿Quiénes deberían encargarse de la intelectualización de lenguas indígenas? ¿Cuáles son las implicaciones en la educación y la sociedad?

### ¿QUÉ ES LA INTELECTUALIZACIÓN DE LENGUAS?

La intelectualización de lenguas es el proceso de adaptación y desarrollo del léxico y del estilo de una lengua X para convertirla en algo más funcional dentro del discurso del mundo contemporáneo (Cooper 1989, p. 149). Cuando hablamos de intelectualización, necesariamente no nos referimos a los préstamos de palabras sino a nuevos vocablos desarrollados, inventados, creados, o acuñados a partir de morfemas de la misma lengua X.

Ferguson (1968, pps. 32-33) caracteriza dos aspectos de la modernización: 1) la expansión del léxico mediante la adición de nuevas palabras y expresiones, y 2) el desarrollo de nuevos estilos y formas de discurso. Sin embargo, Ferguson no enfatiza la aplicación diferenciada de estos aspectos de acuerdo a lenguas dominantes frente a lenguas dominadas. Según su punto de vista, aparentemente, cualquiera de los dos aspectos mencionados puede ser aplicado a cualquier lengua sin tomar en cuenta el estado de su desarrollo. Asimismo, Cooper (1989, p. 150) señala que el desarrollo del léxico recibe más atención deliberada por parte de los planificadores de la lengua que el desarrollo estilístico y discursivo. Mientras que la creación del léxico es claramente importante, de ninguna manera se debería ignorar el avance a nivel del discurso. Es fundamental vigorizar el estilo y la sintaxis de una lengua para así encajar los nuevos términos en la lengua a un nivel apropiado según el contexto y el discurso que se requiere para el empleo ágil de dichos términos.

Contrario a lo que dice Ferguson, Nahir (1977, p. 117) subraya la distinción entre las lenguas que no han alcanzado su máximo desarrollo y las más modernas que tal vez simplemente necesitan acomodarse a nuevas ideas. Señala la importancia de modernizar el léxico de estas lenguas para adecuarlas a la vida moderna mediante la creación de nuevas terminologías. Asimismo, menciona los intentos y esfuerzos realizados en el fortalecimiento del léxico con la creación de nuevas terminologías debido a la brecha que existe entre estas

lenguas y el pensamiento, conocimiento, y la tecnología moderna. En contraste, las lenguas dominantes no necesitan tanta labor ya que solamente se están poniendo al día con los nuevos conceptos de la alta tecnología y otros campos en constante avance.

## **¿POR QUÉ Y PARA QUÉ SE INTELLECTUALIZA UNA LENGUA?**

Hoy en día, existe solamente un puñado de lenguas dominantes que gozan de gran prestigio y poder. Por esta razón, estas lenguas casi automáticamente se mantienen al día en cuanto a las innovaciones lingüísticas y se encuentran en ventaja frente a las demás lenguas que funcionan oralmente en un espacio limitado o lenguas en vías de desarrollo de un modo escrito, menos intelectualizadas, y a menudo lenguas en peligro de desaparición. En la actualidad, probablemente todas las lenguas indígenas del mundo atraviesan por esta cruda realidad.

En vista de estos acontecimientos, ¿deberíamos hacer el esfuerzo de intelectualizar nuestras respectivas lenguas indígenas? ¿Cuál es el propósito de esta tarea? Fishman (1973, p. 32) proporciona una respuesta parcial a esta pregunta al señalar que la planificación lingüística constituye también la planificación de la nacionalidad. La planificación lingüística proporciona a las poblaciones un nombre nuevo, una misión nueva. En consecuencia, ofrece la energía y la dignidad que hacen de las escuelas, fábricas, hogares, y dietas nuevas no sólo aceptables, sino también metas necesarias por las cuales trabajar y luchar. Por lo tanto, las iniciativas de intelectualización de la lengua materna, con el propósito de convertirla en algo útil en el amplio contexto del mundo moderno, pueden proporcionar el incentivo para sentirnos orgullosos de nuestra herencia e identidad.

Además de lo mencionado líneas arriba, la intelectualización de las lenguas indígenas está directamente relacionada con la educación en general. Este proceso constituye la piedra angular en la elaboración de materiales didácticos para la educación dentro de un contexto multilingüe y pluricultural del mundo contemporáneo. Muchas materias escolares hoy en día tienen vocabularios especializados y a veces las lenguas indígenas no tienen la terminología adecuada para expresar los conceptos de diversos campos de saber. Por lo tanto, para efectuar la educación en lengua materna — aún al nivel más elemental — es necesario intelectualizar dicha lengua para ampliar la gama de tópicos variados que a la larga mejorarán los horizontes de los educandos. Al mismo tiempo, hará posible mantener nuestras lenguas ancestrales que hasta ahora ocupan cada vez más limitados dominios de función. Aparte de esto, la intelectualización cumple un rol esencial en la ampliación del nivel de educación que comprende la educación secundaria y superior, ya que merced a ella nos vemos posibilitados a desarrollar y elaborar diversos materiales didácticos con amplio contenido desde el punto de vista interdisciplinario. Por otro lado, este proceso desempeña un papel fundamental en el enriquecimiento y vigorización de las lenguas indígenas que permite su adaptación a los cambios acelerados que nos plantea la vida moderna.

Si no se desarrolla o cultiva una lengua, corre el peligro de quedarse estancada en los limitados círculos tradicionales de funcionalidad que obstaculiza la producción de materiales

de amplia cobertura. Peor aún, corre el riesgo de quedarse postergada y abandonada por sus propios hablantes debido al avance acelerado de las demás lenguas dominantes que cada vez más afianzan su poderío y terminan desplazando por completo a las lenguas originarias, tal como indica la cita de Fishman líneas arriba. Por si esto fuera poco, la educación que contempla el uso de las lenguas vernáculas estaría destinada a permanecer tan solo en el nivel elemental, echando por tierra los esfuerzos de educación bilingüe de mantenimiento. En este caso, si el problema persiste, automáticamente se convertirá en educación bilingüe de transición. Si dentro de la planificación lingüística no se toma en consideración el uso de las lenguas indígenas en la educación secundaria y universitaria, en vano se gasta pólvora y saliva en las diversas deliberaciones en aras de la educación bilingüe de tipo mantenimiento. Sin embargo, comprendemos que el asunto es muy delicado por la dificultad del problema debido a innumerables factores sociales, políticos, religiosos, económicos, ideológicos, y lingüísticos.

### **¿CUÁNDO Y CÓMO SE INTELECTUALIZA UNA LENGUA?**

Para intelectualizar una lengua es necesario considerar la política idiomática para llevar a cabo en forma sistemática la planificación lingüística en general y específicamente la planificación del corpus. Es decir, hay ciertas actividades que necesitan llevarse a cabo más o menos siguiendo un determinado orden, aunque existe la posibilidad de realizar algunas de ellas en forma simultánea o siguiendo un diferente orden según el caso requiera. Del mismo modo, puede haber reiteración de algunos pasos en determinadas circunstancias del proceso. Es decir, no existe un orden fijo en la planificación lingüística. Lo ideal sería determinar primero el estatus de la lengua y luego enfocarse en la planificación del corpus, tales como la grafización, la estandarización que involucra a la codificación, y finalmente la elaboración que forma parte de la intelectualización y modernización. Luego, también tenemos la renovación que según Cooper (1989, p. 154) “. . . es el intento de cambiar un código previamente desarrollado.” Aunque la renovación puede ser considerada como un tipo de modernización, ésta cumple una función ligeramente diferente. Hornberger (1994, p. 78) señala que dentro del marco de la renovación se incluyen la purificación, la reforma lingüística, la simplificación estilística, y la unificación de la terminología (Coronel-Molina, 2000, p. 28).

A diferencia de la estandarización, la intelectualización constituye una labor continua sin limitaciones de tiempo y esfuerzo. La aplicación e implementación en la educación en general de los trabajos señalados, constituye lo que Cooper (1989, p. 157) denomina la planificación de la adquisición. Independientemente del enfoque del momento — ya sea la determinación del estatus, estandarización, o modernización, etc. — se advierte básicamente tres etapas del proceso: la planificación, la implementación, y la evaluación. Cada etapa requiere la participación y cooperación de numerosos grupos, sin los cuales el proceso puede quedar trunco. El primer paso consiste en que todos los planificadores a lo largo del continuo — desde las autoridades del gobierno, las diversas organizaciones, educadores, especialistas, e individuos, hasta los miembros de las comunidades involucradas en el proceso — tienen que aprender a organizarse y comunicarse entre sí para trabajar en armonía y mutua cooperación.

Otros de los elementos importantes que se debe tomar en consideración en el proceso de la modernización son saber uno su pasado y comprender sus tradiciones. Una vez más, Fishman (1973, p. 31) nos da la pista sobre este asunto al decir que “. . . todos los tipos de modernización involucran la utilización parcial del pasado así como la fabricación o creación parcial de ese pasado.” La planificación reiteradamente requiere tanto el abandono selectivo del pasado como de su creencia ideológica selectiva así como la reconciliación con lo moderno. La planificación lingüística depende de e interactúa con las decisiones concernientes a los lazos históricos que pretenden unir a los habitantes locales hasta ahora desunidos. Es decir, los planificadores deben entender su propia historia y tradiciones, o las de las poblaciones a quienes están dirigidos sus esfuerzos para saber qué elementos son importantes para mantener y desarrollar durante la labor de la intelectualización, y saber qué elementos deberían ser dejados de lado con la finalidad de adaptarse a los cambios que plantea la sociedad moderna.

Este fenómeno está relacionado con la importancia de los valores lingüísticos en los esfuerzos de planificación (Fishman 1973, pps. 37-38), incluso la intelectualización. De la misma manera, para asegurar el éxito del proceso, se debería tomar en cuenta las actitudes e ideologías de la propia comunidad de habla bajo consideración en lo que respecta tanto a la lengua vernácula como a la lengua dominante. Por ejemplo, si un determinado grupo quechua hablante ya posee una marcada actitud sobre la importancia del castellano para estudiar la ciencia y la tecnología los planificadores, se darán cuenta muy pronto que están perdiendo el tiempo al tratar de modernizar el quechua en lo tocante a estas materias debido a que simple y llanamente los hablantes nativos resistirán adoptar y utilizar dicha terminología.

Ferguson (1968, p. 33) también hace referencia a la importancia de involucrar a “los practicantes que necesitan el [nuevo] vocabulario” y subraya la importancia de una comunicación adecuada y apropiada entre los diversos “usuarios de la nueva terminología con la finalidad de lograr la consistencia” en el uso. De hecho, parece creer que los hablantes mismos deberían tener igual o más contribución en el proceso que los planificadores en sí, ya que hasta la planificación más cuidadosa puede fracasar inesperadamente al momento de la implementación.

Cuando la expansión léxica de la modernización por fin tome lugar, puede ser que no esté de acuerdo en absoluto con los glosarios cuidadosamente preparados por los planificadores. Probablemente el empleo de nuevos términos y expresiones en ámbitos tales como en los libros de texto de la educación secundaria, en los ensayos profesionales, y los diálogos entre especialistas es mucho más importante que la publicación de extensivas listas de palabras [aisladas] (Ferguson 1968, p. 33).

Por otro lado, Cooper (1989, pps.150-151) también toma en consideración este asunto, pero desde una perspectiva más práctica en términos de los esfuerzos desplegados por los planificadores de la lengua. Por ejemplo, al decidir entre la adopción de un término previamente en uso o la acuñación de uno nuevo, advierte que si los propios hablantes ya comenzaron a utilizar algunas palabras para cumplir una determinada función, entonces



puede ser que los planificadores se tropiecen con una considerable oposición al tratar de implementar otros términos nuevos. En última instancia, probablemente será más fácil simplemente adoptar la terminología que los hablantes hayan empezado a usar antes que tratar de inventar una nueva. Los casos en que las nuevas acuñaciones serían más fácilmente aceptadas por la comunidad de habla son los casos en que ningún otro término se encuentra previamente en uso.

Para intelectualizar una lengua acuñando nuevos términos (en vez de aceptar un término que actualmente se encuentra en uso popular), según Cooper (1989, p.151) se debería considerar las siguientes posibilidades: 1) se puede dar un nuevo significado a una palabra que ya existe, 2) se puede desarrollar nuevas palabras a partir de la raíz de una lengua, y 3) se puede recurrir al préstamo de otras lenguas extranjeras. Si se decide por este último, entonces se debería considerar las siguientes alternativas tales como hasta qué punto y de qué manera se debería nativizar o indigenizar dichos vocablos prestados. Por ejemplo, ¿deberían nativizarse la pronunciación o la ortografía? O quizás, deberían modificarse solamente los afixos con la finalidad de seguir la estructura de una lengua que recibe el préstamo. Ferguson insiste en que el vocabulario técnico puede ser igualmente efectivo provenga o no de los procesos de formación de palabras de la propia lengua, o provenga de los préstamos extensivos de otra lengua. El asunto del purismo puede ser crucial en el sentido de que los sentimientos pueden ser fuertes y pueden haber intensos desacuerdos, pero parece ser casi totalmente irrelevante para el éxito final del proceso de expansión léxica (1968, p. 33).

A continuación, se da a conocer algunas sugerencias generales para intelectualizar y modernizar las lenguas indígenas de las Américas que pueden ser adaptadas de acuerdo a determinados contextos. Dichas sugerencias provienen de diversas fuentes (véase *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas: Informe final 1989*) y algunas de ellas son reflexiones del propio autor:

- Rescatar términos arcaicos para darle un significado moderno (p. 16).
- Ampliar el significado de las palabras rescatadas recurriendo a diversos recursos literario-lingüísticos y discursivos (p. 18).
- Recurrir al préstamo de otra lengua originaria más cercana antes de realizar dicho préstamo de otras lenguas dominantes (p. 18).
- Evitar el préstamo en exageración a favor de morfemas de lenguas indígenas.
- Adaptar los préstamos de acuerdo a las reglas fonéticas, fonológicas y ortográficas de la lengua receptora de dichos préstamos (p. 16).
- Sin caer en exageraciones, acuñar, crear, o inventar neologismos a partir de la lengua originaria; o sea, en algunos casos es necesario recurrir al préstamo.
- Establecer un comité permanente compuesto por especialistas de hablantes nativos de diversa especialidad para hacerse cargo de la tarea de intelectualización. De ser posible, esta tarea debe ser cristalizada en estrecha coordinación con los expertos internacionales de diversos campos del saber. De hecho, esto implica la previa capacitación de recursos humanos.

- Basarse en la estandarización para ampliar el uso de un léxico regional a nivel nacional (p. 18).
- Seguir el procedimiento del calco semántico para elaborar la terminología científica (p. 20).
- Toda labor de acuñación de términos debe ir seguida de una validación y evaluación en el campo con la finalidad de depurar y limar todas las asperezas. De lo contrario, este esfuerzo se quedará trunco debido al rechazo por parte de la comunidad nativa hablante.

La consecuencia mencionada en la última sugerencia implica la cuestión de la implementación de nueva terminología. Por consiguiente, en las primeras etapas de planificación, se deben considerar la transmisión a través de los medios de difusión de los resultados de la labor de intelectualización o modernización y, de ninguna manera, debe ser abandonada a su suerte. Fishman (1973, p. 39) señala que en la planificación social para los campos que no contemplan el estudio de las lenguas, “los maestros y los jóvenes son los agentes más efectivos para modernizar el comportamiento del público en general.” Es posible que esto sea igualmente cierto en cuanto a la modernización, dada la influencia que pueden ejercer tanto los educadores y generaciones jóvenes en la forma de una lengua, dentro de un determinado contexto social.

Finalmente, la evaluación de una nueva terminología es crítica una vez que se haya implementado. La planificación, la implementación, y la evaluación deben andar de manos como componentes de un sistema. De lo contrario, este proceso simplemente no funcionará. Por ejemplo, si se realiza la planificación sin tomar en consideración los recursos disponibles para la implementación, es muy probable que se quede estancado solamente en la etapa inicial de planificación. Ahora bien, si es implementado y nunca evaluado, los planificadores nunca sabrán a ciencia cierta si está funcionando según lo esperado. Tampoco sabrán qué intentos llevar a efecto para que funcione en forma eficiente. No se puede juzgar el éxito o el fracaso sin que tomen lugar los procesos de evaluación, de modo que es fundamental establecer dichas medidas e incluirlas en los esfuerzos de implementación.

Hasta el momento, hemos mencionado extensivamente acerca del desarrollo del léxico. Sin embargo, tal como se mencionó al comienzo de este artículo, también se necesita tener presente el desarrollo del estilo y del discurso a fin de asegurar que los nuevos términos que se inventen tengan una manera apropiada de expresión. Una manera práctica de desarrollar nuevos niveles de discurso en una lengua puede ser, hasta cierto punto, el uso de modelos existentes en otras lenguas para determinar el nivel de discurso que generalmente se utiliza para un determinado género. La mayoría de las lenguas tienden a tener una gama de vocabulario para adecuarse a situaciones formales o informales. Estos repertorios estilísticos existentes que forman parte del discurso pueden ser adaptados según el caso para satisfacer las necesidades discursivas de los géneros en los que se emplearán los mencionados términos.

El primer paso para empezar el proyecto de desarrollo del discurso, podría ser la traducción de varios tipos de documentos y obras contemporáneas de diferentes géneros y

disciplinas a las lenguas vernáculas. De esta manera, simultáneamente se puede seguir y recrear dicho modelo en la lengua meta. Una vez que se hayan creado ejemplos de varios niveles de discurso en la lengua meta por medio de la traducción, éstos deben ir seguidos por trabajos originales que utilizan dichos nuevos niveles de discurso. Simplemente producir materiales en una gama de géneros puede enriquecer el rango de estilos y niveles de discurso. Algunos ejemplos de géneros en los que la producción contribuiría a la ampliación de los niveles de discurso incluyen las siguientes sugerencias del autor:

- La elaboración y publicación de ensayos académicos diversos.
- La producción lexicográfica mediante gramáticas y diccionarios de diversa índole en lenguas nativas que contemplen la intelectualización — inclusive diccionarios de sinónimos, parónimos y antónimos, y diccionarios técnicos, donde las definiciones de las entradas léxicas sean en lenguas originarias.
- La publicación de periódicos, revistas, panfletos, boletines de noticias, y otros medios de comunicación de masa.
- El empleo de la lengua originaria en la tecnología tales como Reconocimiento Óptico de Símbolos y Letras (Optical Character Recognition), la localización de software, e.g., Windows, juegos electrónicos, y otros programas.
- La creación de más páginas electrónicas de contenido diverso (cibergramáticas, ciberdiccionarios, y cibertraducciones) y otros cibertextos tales como banco de datos, archivos de lenguas con audio y videos, materiales de enseñanza, etc. Dichas páginas electrónicas deben ser elaboradas íntegramente en lenguas indígenas tanto por los propios usuarios de dichas lenguas como por los demás organismos gubernamentales, no gubernamentales, instituciones académicas, planificadores, e individuos en estrecha consulta con la comunidad de habla indígena.
- Llevar a la práctica la comunicación en lenguas originarias mediante las cartas formales e informales, postales, tarjetas electrónicas, foros virtuales, y la comunicación por correo electrónico.
- Promover la elaboración de videos, películas, y programas de televisión en lenguas vernáculas.
- Fomentar la ampliación de la Educación Intercultural Bilingüe/Multilingüe a nivel de la educación secundaria y posteriormente a nivel de la educación superior de mando medio y universitario, donde las lenguas originarias sean los vehículos de instrucción en los diversos campos de especialidad, tomando en consideración la inmensa maraña de contextos y realidades socioculturales. Para que esta tarea se haga realidad, se necesita la creación e implementación de más programas de especialización en las universidades para llevar adelante la capacitación de la comunidad de habla indígena.
- Fomentar y apoyar la creación de casas editoriales dedicadas exclusivamente a la publicación de lenguas indígenas.

Al considerar estas sugerencias mencionadas líneas arriba, es fundamental mantener en mente los contextos específicos en los que estos niveles de discurso serán desarrollados, de

modo que al fin y al cabo todavía intentarán reflejar de alguna manera la cultura en la que éstos serán usados. Con esta finalidad, la comisión regional (el Taller Regional de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia) que elaboró el informe *Normalización del lenguaje pedagógico* (1989) recomienda varias acciones para el desarrollo de herramientas pedagógicas que incluyen los siguientes puntos claves:

- Crear “textos pedagógicos concebidos a partir de los esquemas conceptuales propios de la cultura [indígena] y no en base a la traducción de textos preparados en castellano” (p. 49). Esta recomendación no está en conflicto con los esfuerzos de traducción que se señalaron líneas arriba debido a que la presente sugerencia es aplicable solamente a la producción de textos escolares, pero no a otros textos de diversa índole. No estamos sugiriendo traducir libros de texto del castellano a las lenguas indígenas — tales recursos definitivamente necesitan ser desarrollados independientemente acorde a la realidad sociocultural de sus respectivas culturas.
- Investigar “los procesos de socialización y conceptualización propios del mundo [indígena] para la formulación de pautas en la elaboración de distintos tipos de discursos” (p. 50).
- Emplear “las lenguas [indígenas] en debates y discusiones de carácter académico y científico” (p. 50).
- “Incorporar en los textos para el alumno y el maestro glosarios de los términos creados o recuperados o reintroducidos y la glosa en el idioma materno en lo posible como ejemplo de su uso. En última instancia, se puede incluir la traducción al castellano” (p. 61).
- Incluir “en los textos para maestros . . . los procedimientos de formación de palabras que han sido usados en la creación de formas acuñadas” (p. 61).
- Al tomar en cuenta sugerencias como éstas en el desarrollo de materiales pedagógicos, el resultado se traducirá en el incremento tanto del léxico como del nivel de discurso de la lengua en la que están escritos y al mismo tiempo fortalecerá el convencimiento para valorar y apreciar la lengua.

## **¿QUIÉNES DEBERÍAN ENCARGARSE DE LA INTELECTUALIZACIÓN DE LENGUAS?**

Históricamente, la planificación lingüística, específicamente la planificación del corpus, fue llevada a cabo por un puñado de expertos provenientes de instituciones gubernamentales u organismos no gubernamentales. Dentro de ellos, las academias de lenguas desempeñaron un rol decisivo en esta labor. Se suponía que estos expertos eran los más indicados para tomar las decisiones necesarias para toda la población de una determinada nación, comunidad, etc., debido al entrenamiento especializado y conocimiento que poseían en los procesos de desarrollo de lenguas, lenguas en contacto, etc. Hasta la actualidad, en muchos casos, estas

academias están encargadas de velar por el uso correcto de la lengua y proporcionar el léxico adecuado para su desarrollo.

Es cierto que dichos expertos tienen mucho conocimiento teórico de los procesos de desarrollo de la lengua, pero estas teorías o recetas de planificación muchas veces no toman en cuenta el elemento impredecible de las reacciones de las mismas comunidades de habla afectadas por las decisiones que parten de los planificadores que no pertenecen a dichas comunidades de habla. Justamente por esta razón muchos esfuerzos de planificación han resultado en un fracaso o por lo menos han tenido éxito limitado. Antes de emprender la planificación lingüística, es imprescindible entender la cultura dentro de la cual el plan tendrá que funcionar, por ejemplo, sus creencias religiosas y sociales, actitudes e ideologías, prejuicios, resistencias, etc. Además, se tiene que tomar en cuenta los usos ya existentes de las lenguas para determinar si cualquier cambio que sugieran será viable dentro del contexto de la cultura bajo consideración.

En años recientes, se vienen desplegando esfuerzos que se originan en las comunidades mismas, antes que en los centros nacionales de administración. Estas iniciativas, por lo general, se realizan en estrecha colaboración con los organismos gubernamentales y no gubernamentales. El resultado de estas acciones que surgen de la comunidad ha demostrado a la larga tener más éxito que algunos programas impuestos por la administración sin consultar con la comunidad.

Por consiguiente, para que la planificación lingüística, especialmente en lo que respecta a la intelectualización, tenga resultados fructíferos, necesariamente se debe incluir a los usuarios de la lengua para que tomen la batuta en el proceso de planificación y participen activamente en la toma de decisiones respecto al cultivo de sus lenguas. Por lo tanto, es imperativo formar un cuadro de especialistas dentro de las comunidades de habla para que puedan participar activamente en el proceso de modernización de su lengua. Al mismo tiempo, es fundamental contar con la experiencia, el conocimiento, y la cooperación de los expertos planificadores provenientes de la comunidad intelectual interdisciplinaria tanto nacional como internacional, así como de la respectiva administración gubernamental.

Es preciso establecer comités permanentes que se encarguen de la planificación del corpus para cada familia lingüística dentro de determinados contextos nacionales, regionales, y locales. Estos comités pueden mantenerse en contacto uno con el otro, a nivel no solamente nacional sino internacional, para intercambiar ideas, resultados de investigación, éxitos, etc. De esta manera, pueden nutrirse los esfuerzos de intelectualización — más que nada de lenguas indígenas que adolecen de pleno reconocimiento en la formación de la nación y por ende se encuentran en decadencia, a nivel mundial. Ahora con el avance acelerado de la tecnología, estos comités pueden compartir ideas a través de foros virtuales, teleconferencias, servidores de listas, o mediante la creación de una página electrónica que sirva de base y fuente de comunicación para todos los comités o simplemente a través del correo electrónico.

## ¿CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES DE ESTE PROCESO EN LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD?

La intelectualización o modernización de lenguas indígenas es fundamental en la educación en general. Constituye la piedra angular en la elaboración de materiales pedagógicos tanto en la primera lengua (L1) como en la segunda (L2) con contenidos de diversas disciplinas que pueden ser empleados en las aulas de enseñanza dentro del contexto del mundo moderno. En otras palabras, sirve para ampliar los horizontes de los educandos. En muchos casos alrededor del mundo, la L2 es el único medio de educación y por consiguiente ésta sigue desarrollándose para mantenerse al día con los conceptos nuevos que avanzan a pasos agigantados en los campos de la ciencia y la tecnología, etc. Si es cierto que nosotros los indígenas merecemos ejercer nuestros derechos lingüísticos en pie de igualdad para educar a nuestros hijos en la lengua materna, es imperativo que nuestras lenguas estén al día con respecto a la nueva terminología del campo de la tecnología y la vida moderna en general. Por lo tanto, la educación sirve para diseminar los resultados de los esfuerzos de intelectualización.

¿Cuáles son algunas de las estrategias específicas que pueden utilizarse para lograr esta meta? El informe *Normalización del lenguaje pedagógico* (1989) subraya algunas acciones que pueden incorporarse tanto al nivel escolar como al nivel de capacitación de los maestros y al nivel social:

- “Incorporar el nuevo léxico a los textos y guías didácticas para el desarrollo de las diversas asignaturas con la utilización de una diagramación novedosa que permita fijar la atención en los nuevos términos, comprender su significado, y conocer el proceso que les dio origen” (p. 47).
- Capacitar al maestro en el uso de varias estrategias técnico-pedagógicas para enseñar el vocabulario (pps. 47-48).
- “Convocar a concursos de dramatizaciones y de redacción sobre temas diversos a nivel de toda escuela e interescolares” (p. 48).
- Formar talleres de escritura en lengua indígena para los alumnos (p. 48).
- “Procurar el enlace entre la escuela y la comunidad, utilizando los medios de comunicación social para dar a conocer y difundir la tarea que cumple la escuela en relación al enriquecimiento del léxico de las lenguas [indígenas]” (p. 48).
- “Organizar cursos para periodistas, promotores, y locutores radiales a fin de sensibilizarlos sobre la necesidad de depurar y enriquecer el léxico [de las lenguas indígenas], así como de estímulos en el uso de los nuevos términos, no con actitud impositiva o normativa, sino más bien con una actitud abierta a cambios que conduzcan a la revaloración y al desarrollo de estas lenguas” (p. 49).
- “Organizar cursos similares para instituciones educativas a nivel de escuelas normales, universidades, academias, asociaciones culturales, etc.” (p. 49).

En el terreno social, la intelectualización sirve para elevar el prestigio de las lenguas originarias, ya que estarían compitiendo con las lenguas dominantes en lo tocante a su riqueza expresiva y su elasticidad estilística en lo que respecta a los conocimientos modernos que se imparten a través de un abanico de campos y disciplinas. Este proceso serviría también tanto para el cambio de actitudes en forma positiva por parte de los usuarios de estas lenguas así como para la toma de conciencia de su verdadero valor, ya que éstas pueden competir codo a codo con las demás lenguas dominantes del mundo entero una vez que hayan comenzado a modernizarse.

Otras implicaciones de la intelectualización no serán tan fáciles de predecir. Esto quiere decir que, a menudo, mientras las intenciones de funcionarios y planificadores sean buenas, los resultados pueden ser desalentadores de acuerdo a las expectativas debido a una serie de razones. Siempre hay consecuencias inesperadas y no intencionales en cualquier tarea de planificación; esto no sólo ocurre en la planificación lingüística sino también en áreas tales como la planificación de la cultura y la economía.

Las consecuencias inesperadas claramente constituyen una desventaja del proceso de modernización y esta cuestión se debe tomar en cuenta durante la planificación e implementación de los esfuerzos de intelectualización. Necesariamente no será posible prevenir dichas consecuencias (de otro modo, no serían inesperadas y no intencionales), pero si todos los involucrados en el proceso están concientes de que dichos resultados podrían ocurrir, entonces pueden prepararse para no desanimarse si es que ocurren dichos eventos imprevistos. En realidad, tal como Fishman destaca, estas ocurrencias no anticipadas pueden considerarse no como desventajas, sino como enlaces sistémicos inesperados, por ejemplo, entre la lengua y las prácticas culturales (1973, p. 35). Por consiguiente, si se puede anticipar y tomar en cuenta dichos nexos durante el proceso de planificación, se pueden evitar o por lo menos mitigar las posibles consecuencias negativas.

Otra posible desventaja de este proceso es el papel que desempeñan los mismos planificadores de la lengua. Aunque los planificadores generalmente puedan creer que su rol es proveer soluciones a los problemas lingüísticos y el rol de la comunidad de habla es implementar estas soluciones, es posible que el asunto no funcione así en la vida real. Además, si los planificadores no son miembros de la comunidad, sus iniciativas pueden ser vistas con sospecha y resistencia. Se ha demostrado en numerosas ocasiones que cuando la comunidad de habla en cuestión está estrechamente y activamente involucrada en el proceso de planificación, es muy probable que los resultados tengan éxito (cf. Hornberger 1997; todos los ensayos que contiene su libro abordan de alguna manera específicamente este fenómeno).

Si deciden recurrir al préstamo, entonces los planificadores pueden encontrarse con otro dilema, especialmente en América Latina. Este dilema surge de la amplia disponibilidad de nuevos términos en varias lenguas modernas. Aunque el castellano sería la elección obvia en la mayoría de los casos con respecto a la nueva terminología, hay muchos campos en los que el inglés, por ejemplo, sería la mejor elección, dado que muchos términos técnicos surgen en dicha lengua. Por si esto fuera poco, el inglés se está convirtiendo en una lengua más dominante en América Latina, hasta el punto de penetrar poco a poco hasta los últimos

rincones de este continente. En Norteamérica, sin lugar a dudas, el inglés sería la elección más obvia, pero debido a la influencia del francés en muchas áreas de Canadá, esta lengua podría constituir otra opción fuerte en algunos lugares. Esto nos demuestra que es necesario tomar en consideración también la lengua de la que se adquiere el préstamo. En última instancia, tal como puntualiza Cooper (1989, p. 153), la lengua fuente de los términos prestados a menudo será determinada por el dominio y la función de dicho préstamo, tanto en los casos de modernización léxica planificada como en la no planificada.

Desgraciadamente, a pesar de la gran cantidad de energía que los planificadores de lenguas gastan en la intelectualización del léxico, hace falta la investigación empírica que ayude a los planificadores saber cuál de las características de los nuevos términos tienen probabilidad de aceptación por los usuarios de la lengua, o incluso saber las características de los hablantes o escritores que estarían más dispuestos a adoptar dicha terminología (*Idem.*). Es en este contexto donde los resultados de la etapa de evaluación podría demostrar ser de valiosa utilidad no solamente para la comunidad de habla en cuestión, sino también para los planificadores de todas partes del mundo.

## CONCLUSIÓN

Tal como se ha explicado a lo largo de este trabajo, no sólo es posible, sino que es necesario intelectualizar nuestras lenguas indígenas para el bienestar y el progreso de nuestras respectivas culturas en el mundo moderno. Bajo esta premisa, hacemos un llamado tanto a los planificadores de la lengua como a los especialistas nacionales y extranjeros, así como a los usuarios de las lenguas originarias, a empuñar el estandarte de la planificación lingüística, y a desplegar denodados esfuerzos para que contribuyan con su granito de arena mediante la elaboración y publicación de ensayos sobre sus experiencias personales y artículos académicos en las lenguas originarias de su especialidad.

Estos trabajos pueden ser publicados en edición bilingüe según las condiciones que el caso requiera. Asimismo, a manera de ejemplo, instamos a todos los comprometidos e interesados en la preservación de las lenguas indígenas a utilizar estas lenguas en las múltiples deliberaciones y foros académicos nacionales o locales, y sólo en ocasiones que dicho uso no sea posible, por ejemplo en los foros internacionales, se debería recurrir a las lenguas dominantes.

Si se continúa en esta línea de acción, las lenguas originarias paulatinamente afianzarán su revitalización desde el punto de vista sintáctico, léxico, pragmático, estilístico, y discursivo para convertirse más adelante en el terreno abonado para sembrar las semillas del nuevo conocimiento y de esta manera hacer frente al avance acelerado de las lenguas de poder que cada día amenazan con hacerlas desaparecer por siempre. Para aliviar esta dura realidad, tal como se ha señalado en repetidas ocasiones, es imperativo que los mismos usuarios de las lenguas vernáculas trabajen en coordinación y cooperación con los demás planificadores nacionales y extranjeros con el propósito de llevar adelante los renovados esfuerzos de revitalización de dichas lenguas.



## REFERENCIAS

- Cooper, Robert L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coronel-Molina, Serafín. 2000. "Piruw malka kichwapiq hatun qillqa lulay / Planificación del corpus del quechua en el Perú," en *Amerindia*. Vol. 24, pps. 1-30.
- Ferguson, Charles A. 1968. "Language Development," in J. Fishman (Ed.), *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley & Sons.
- Fishman, Joshua. 1973. "Language Modernization and Planning in Comparison with Other Types of National Modernization and Planning," en *Language in Society*. Vol. 2, pps. 23-43.
- Hornberger, Nancy H. 1994. "Literacy and Language Planning," en *Language and Education*. Vol. 8, pps. 75-86.
- , Ed. 1997. *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nahir, Moshe. 1977. "The Five Aspects of Language Planning – A Classification," en *Language Problems and Language Planning*. Vol. 1, pps. 107-123.
- , 1989. *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas: Informe final*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: Producciones Cima.

# **CURRÍCULO PREESCOLAR DESDE LA COSMOSVISIÓN MAYA**

## **PRESCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF THE MAYAN WORLDVIEW**

Claudio Tzay  
Consultor

Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y  
Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural, Guatemala

### **RESUMEN**

En el año 2000, y tomando en consideración la importancia de la educación pre-primaria, el Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI), ejecutado conjuntamente por World Learning y Save the Children, diseñó un currículo preescolar basado en cuentos mayas en el Departamento de El Quiché, Guatemala. El currículo, busca responder a las posibilidades y necesidades de los niños de El Quiché en el contexto geográfico, cultural, económico, y social. Con esta motivación, se hizo necesario tener una visión lo más objetiva posible sobre la situación y las etapas de desarrollo de los niños y las niñas en el Departamento. Además, fue importante diseñar estrategias para que los padres de familia participen en la toma de decisiones, actividades de autoformación para aprender a estimular e interactuar con los niños, y en la identificación de necesidades de los niños. Las estrategias claves para el éxito de un proyecto de educación preescolar incluyen la capacitación de recursos humanos, la producción de recursos materiales culturalmente adecuados, la creación de una red de apoyo institucional, y la participación de la comunidad.

### **ABSTRACT**

In 2000, given the importance of pre-primary education, PAEBI, administered jointly between World Learning and Save the Children, designed a preschool curriculum based on Mayan stories from the Department of El Quiché, Guatemala. This curriculum attempted to address the needs and possibilities of the children of El Quiché within their geographic, cultural, economic, and social context. For this reason, an objective view of the state and stages of child development in El Quiché was needed. In addition, parents were incorporated in the decision-making process to further stimulate and interact with the children and to also

clarify their needs. Key strategies for success of the preschool educational project included the training of human resources, the production of culturally specific materials, the development of an institutional support network, and community participation.

## **INTRODUCCIÓN**

Si los adultos de hoy asumen la gran responsabilidad de resolver los problemas del niño, mañana tendremos una Guatemala mejor. En este sentido, bien vale la pena hacer un esfuerzo para la atención integral de los niños, con el propósito de garantizar el porvenir del nuevo ciudadano guatemalteco. Este es el gran desafío que debe enfrentar la población adulta, considerando el valor que representa la atención integral a la infancia. Hoy por hoy no sólo es una disposición natural del adulto sino que además, existen datos científicos suficientes que demuestran el inmenso valor de los primeros años de vida del infante. Cualquier esfuerzo que se haga en pro de la niñez evitará trastornos y carencias irreversibles en edades posteriores.

Bajo este concepto se comparten algunas experiencias educativas exitosas en el nivel preescolar, nacidas en el propio campo de trabajo y con los sectores más desfavorecidos de las comunidades del Departamento de El Quiché.

### **¿POR QUÉ EL FRACASO ESCOLAR EN LOS PRIMEROS GRADOS DE LA PRIMARIA?**

Es sabido que la mayoría de los sistemas educativos de los países latinoamericanos no responden a las verdaderas necesidades nacionales sino a otro tipo de orientaciones y de modelos. En el caso de Guatemala, esta situación se refleja con evidencia en las altas tasas de deserción, ausentismo, y sobre edad en los primeros grados de la primaria, pero principalmente el fracaso en el primer grado es considerablemente alto. Las razones son diversas. Factores importantes como la nutrición, la salud, la falta de recursos materiales, la falta de capacitación a los maestros, la administración, la planificación, la infraestructura física, etc., influyen en las deficiencias del sistema educativo. Sin embargo, los otros alumnos de los demás grados sufren las mismas condiciones sin que se presenten tan altos grados de fracaso.

Particularmente en zonas multilingües, el fracaso en el primer grado se debe a los problemas de comunicación entre el maestro y el niño. De hecho, en numerosas escuelas de la zona, los maestros nombrados por el Ministerio de Educación no hablan el idioma materno de los niños, lo que repercute en una gran dificultad de comunicación y de conocimiento de las manifestaciones culturales y necesidades de la comunidad.

Sumado a esto, la utilización de métodos tradicionales de enseñanza, que se basan fundamentalmente en la memorización y la repetición, están totalmente divorciados de las formas de aprendizaje de los niños con edad de incorporación a la escuela. Las tareas que

realizan los niños en el aula se concretan en hojear libros y copiar textos en los cuadernos. El llamado aprestamiento se traduce en las famosas “planas” (Pignol 2000) de puntitos, líneas, letras, o números; mas no apunta a favorecer en los niños la construcción de su pensamiento, ni su capacidad de representar para permitirles entender el por qué y el para qué de la escritura y de la necesidad de sus signos convencionales. Tampoco favorece al fortalecimiento de su personalidad (Ferreiro 1989).

Los contenidos que se desarrollan en clase son ajenos a la realidad del niño, horarios y calendarios rígidos, orientación social de la educación, etc., que son aspectos que en su conjunto condicionan y limitan el proceso de aprendizaje del alumno en la escuela. Esta inadecuación se revela con más agudeza al observar la relación incongruente entre el sistema educativo nacional y el medio rural donde la mayoría de los destinatarios son niños indígenas de situación extremadamente pobre. No obstante, “el fracaso escolar” se podrá superar en la medida en que la escuela les facilite las condiciones de aprender en forma útil, dándoles las oportunidades de practicar sus diferentes dimensiones sociales: expresar su mundo, comunicar, plantear y resolver problemas, y acceder a nuevos conocimientos, partiendo desde la cultura y el idioma del niño.

Lo que se debe buscar es superar las visiones tradicionales de la enseñanza como la del silabeo y las planas, que no tienen ningún sentido para el niño, o las que proponen la pre-escritura y la prelectura (aprestamiento) como etapa previa a la enseñanza de la escritura de letras o símbolos lingüísticos. Por ejemplo: las investigaciones demuestran que los niños aprenden la lecto-escritura leyendo y escribiendo en contacto con personas (los maestros) que leen y escriben, así como aprenden de la lengua hablada, escuchando y hablando con personas (los padres) que hablan y escuchan. Se busca que el proceso de aprendizaje sea significativo para ellos.

Este enfoque pedagógico no requiere de una etapa de aprestamiento, así como la adquisición de la lengua hablada no requiere una preparación especial para escuchar y hablar (MINEDUC-DIGEBI 2000). Los maestros, como elementos claves en la formación de los niños, deberán tener los conocimientos básicos actualizados sobre formas de aprendizaje y características “constructivas” del desarrollo infantil en interacción con el medio, propios al período de vida desde el nacimiento hasta los 6 a 7 años.

## LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Varios estudios, investigaciones, y experiencias demuestran resultados altamente positivos para erradicar el fracaso escolar en los primeros grados de la primaria si se empieza antes de los cinco años. Las teorías pedagógicas han demostrado la necesidad de una serie de aprestamientos tempranos que conducen al niño pequeño a un aprendizaje más sólido y adecuado de las nociones y prácticas de lectura y escritura. Asimismo, en el Departamento de El Quiché, se han recopilado algunas experiencias exitosas que reflejan lo dicho en estas teorías.

Concretamente, entre otras, en el área ixil se realizó una evaluación en el año 1994 para conocer el impacto de los jardines infantiles (Rull 1994) sobre la escolaridad y promoción de sus egresados. Para esto, se aplicaron distintas variables a niños y niñas de la misma edad y promoción escolar, separando los que acudieron a un jardín infantil de Niños Refugiados del Mundo y los que no asistieron a dicho centro preescolar. Entre los resultados más sobresalientes del estudio, podemos indicar los siguientes:

1) A nivel pre-primario, los egresados de jardines presentan habilidades superiores a las de sus compañeros en numerosos aspectos de su desarrollo: respeto de las reglas de juego, convivencia, expresión oral, memoria, higiene, conocimiento del cuerpo humano, y conocimiento de su comunidad y de su medio ambiente.

2) Con estos datos se demuestra la importancia de preparar a los niños para garantizar el éxito futuro sobretodo cuando se trata de una población de una región sumida en la extrema pobreza, con altas tasas de analfabetismo y deserción escolar.

3) La preparación adecuada de los niños del nivel preescolar, mediante actividades que les ayudan a superar los temores, ansiedades, falta de confianza, y la falta de seguridad, resuelven muchos problemas de adaptación en la escuela.

4) El aprestamiento brindado en diferentes áreas del desarrollo humano entre los cuales la socialización, la motricidad gruesa, el lenguaje, la autoestima, la creatividad, la confianza, y la expresión, no sólo favorecen el crecimiento del niño sino que garantizan el éxito escolar.

5) Este aprestamiento adquiere un gran valor en el tránsito del niño del nivel preescolar al escolar y sobre todo en contextos multiculturales y plurilingües como el de Guatemala, en donde es frecuente que los niños pequeños se enfrentan abruptamente a una situación escolar muy diferente a su cultura.

6) La preparación de los niños para la escuela significa promover y estimular el desarrollo físico, afectivo, y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible, y el aprestamiento para las actividades escolares en acción coordinada con otros agentes.

7) También es importante considerar la preparación de la escuela para atender a los niños. Desgraciadamente, la escuela en el área rural no está preparada para atender a los alumnos usuarios, tomando en cuenta que gran parte de la población guatemalteca es indígena con altas tasas de analfabetismo y extremadamente pobre. Sin embargo, posee una riqueza cultural que merece mucha atención y que conserva una serie de actitudes, valores, costumbres, y formas propias de ver y entender el mundo. Frente a esta situación, la escuela debe estar preparada para responder a la gama de necesidades que se le plantea. Esto en la medida en que una educación que no toma en cuenta estos aspectos no sólo puede ser muy ineficaz sino que puede ejercer una agresión cultural dando lugar a una crisis de identidad.

8) La participación de los padres de familia es un elemento clave para apoyar el desarrollo del niño. Debido a que los padres esperan que sus hijos alcancen en los primeros años de vida, ciertas habilidades para ayudar en la casa, el éxito en la escuela, y otras habilidades que permitan al niño ser útil. Si no hay esa participación de los padres o de la comunidad en la toma de decisiones sobre la organización de estos proyectos educativos, no habrá apropiación del proyecto y esto puede generar apatía, desconfianza, o confrontación con dichos proyectos.

En el plan preliminar para el desarrollo educativo de las poblaciones de desarraigados, encontramos que, en la actualidad nadie discute la importancia de la educación preescolar, aunque ella por sí misma no puede prevenir todos los problemas de desarrollo cognitivo y las secuelas de fracaso escolar que se originan en situaciones de pobreza extrema.

## **CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INICIAL Y DE PRE-PRIMARIA**

Tomando en consideración la importancia de la educación pre-primaria, PAEBI, conjuntamente con World Learning y Save the Children, realizó un proyecto en el año 2000 para revisar las modalidades de educación inicial y pre-primaria bilingüe de los programas existentes en el Departamento de El Quiché en Guatemala. Este proyecto, financiado por la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo (USAID), tiene el objetivo de establecer aspectos relevantes a la Educación Bilingüe Intercultural con enfoques de género y replicabilidad en El Quiché.

Para cumplir con este objetivo, la investigación sobre las diferentes modalidades de educación inicial y pre-primaria que se están desarrollando en El Quiché y Guatemala fue de carácter cualitativo. Buscó describir la historia y la situación actual de cada una de las modalidades, para luego contrastarlas e interpretarlas.

## ¿QUÉ NOS APORTA LA INVESTIGACIÓN?

La investigación nos mostró que, en términos generales, no existe un currículo definido. Algunos programas adolecen de una política lingüística en el aula. Otros carecen de curriculum de atención al niño y la mayoría no define una metodología de trabajo con los niños, utiliza materiales descontextualizados, habla de participación comunitaria pero dicha participación se reduce únicamente para aportar mano de obra, hacer la limpieza, dar contribución económica, preparar la refacción, etc., pero no para tomar decisiones en cuanto al mejoramiento cualitativo de la atención de los niños. En fin, sobre esta base se formuló una propuesta, tomando en cuenta los aspectos fundamentales y las pertinencias básicas para una real atención a los niños.

## MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

El presente currículo para los niños de 3 a 6 años de El Quiché se ubica dentro de las normas constitucionales y legales vigentes en el país y los Acuerdos de Paz, la Reforma Educativa, y las políticas educativas del gobierno actual. La educación inicial, pre-primaria, primaria, y básica se consideran “un derecho y una obligación de todos los guatemaltecos” (Constitución Política Arts. 74 y 75). La ley de educación nacional de 1991 repite esta afirmación constitucional (Art. 44). El programa de gobierno del sector educación (años 2000-2004) dice “se seguirá el principio de solidaridad focalizando la atención a grupos que han permanecido marginados, particularmente poblaciones del área rural, poblaciones indígenas, y poblaciones en extrema pobreza” (p. 3). “La estrategia básica es ampliar la cobertura en los niveles pre-primario y medio . . . mediante el impulso y fortalecimiento de modalidades innovadoras alternativas, que evidencien bajo costo y eficacia pedagógica” (*Idem.*).

## LA REFORMA EDUCATIVA

La reforma educativa, aunque no habla directamente de la educación inicial o preescolar, establece unos lineamientos que orientan todas las acciones educativas que se desarrollen en el país. Reconoce como ideas fundamentales que la sustentan: la persona, la familia, y la cultura. En este orden de ideas, las personas, las comunidades, y los pueblos tienen el poder de decisión sobre la educación, que debe tomar en consideración “la herencia cultural como fuente de conocimientos, expresiones, y experiencias prácticas para la vida, y sustento para los principios de una convivencia armónica y pacífica con el mundo natural y con los pueblos tan diversos de esta patria y de la comunidad mundial” (Comisión Paritaria 1998, p. 34).

La Reforma Educativa reconoce a los padres y madres el pleno derecho a participar en los procesos educativos de sus hijos. “La nueva educación guatemalteca estará fundamentada en una amplia comprensión de los principios constitucionales del Estado democrático, multiétnico, pluricultural, y multiligüe” (*Idem.*)

## FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ATENCIÓN AL NIÑO Y LA NIÑA MAYA DEL ÁREA RURAL DEL QUICHÉ

El currículo busca responder a las posibilidades y necesidades de los niños de El Quiché en el contexto geográfico, cultural, económico, y social. Por este motivo es necesario tener una visión lo más objetiva posible de la situación de desarrollo de los niños y las niñas.

Markey (2001, p. 7), en el Informe Final de su consultoría para PAEBI sobre *Normas de Desarrollo e Indicadores Comunitarios de Desarrollo del Niño en el Departamento de El Quiché*, recoge observaciones concretas sobre el desarrollo del niño y la niña y sobre los cuidados que recibe en el hogar y que es necesario tener en cuenta en el diseño del currículo: “Por ejemplo, los padres esperan que sus hijos alcancen en los primeros años de vida habilidad para ayudar en la casa, éxito en la escuela, auto-confianza, uso de la lengua nativa y del español, comportamiento respetuoso dentro de las normas culturales específicas, y respeto por el ambiente natural. Pero hubo acuerdo en que las habilidades básicas deben ser respeto por los mayores, respeto a los otros, habilidad para cooperar, y respeto por la milpa (el maíz). Otras habilidades esperadas son el aprendizaje del tejido, a hacer tortillas, a cuidar de los hermanos, y el uso de los saludos tradicionales apropiados.”

Frente a las situaciones descritas, Markey (*Ibid.*, pp. 33-34) concluye su informe con unos aportes valiosos que sobre todo nos ayudaron a establecer una escala adaptada de desarrollo del niño y la niña quichelense, fundamentales para el diseño del currículo:

1. Dado que los padres están interesados en proveer a sus hijos mayores oportunidades de estimulación y teniendo en cuenta los resultados deseados por los padres y las necesidades observadas, el currículo se debe orientar a ofrecer formación a los padres y oportunidades sociales para los niños más pequeños.

2. Es muy conveniente antes de iniciar el desarrollo del currículo, realizar en cada comunidad una asamblea comunitaria para identificar las necesidades de estimulación de los niños y niñas y definir horarios y temas que se deben reflexionar con los padres y madres de familia.

3. La efectividad de un programa de educación de los niños de 0 a 3 años debería operar holísticamente, proveyendo la educación familiar y el desarrollo del niño y respetando al mismo tiempo los valores y normas culturales. El programa debería ofrecer reuniones interactivas de padres y madres, donde ellos puedan discutir las necesidades de sus hijos, aprender técnicas de estimulación temprana, discutir opciones de disciplina positiva y conectarse con otros padres, estimulando apoyos sociales tanto para ellos mismos como para sus hijos.

4. Poner énfasis en la necesidad de ofrecer a los niños y especialmente a las niñas oportunidades de interacción con otros niños y niñas de su edad, lo más temprano posible.



5. Con relación al programa para niños y niñas de 3 a 6 años, se recomienda aprovechar los recursos del medio, tales como juguetes, juegos y actividades del ambiente natural, así como la participación voluntaria de los miembros de la comunidad.

6. El currículo para padres y maestros debe incluir información sobre cómo estimular a los niños y niñas con déficits altos de desarrollo.

7. Ofrecer a los niños más grandes técnicas para interactuar con sus hermanos menores de manera saludable y productiva.

## **PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS**

Esta sección contiene los principios que sustentan y orientan el currículo, los objetivos, el perfil de los niños/as egresados de los programas institucionales o comunitarios de atención a los niños de 3 a 6 años, las competencias que deben alcanzar los niños/as, los contenidos, la estructura de las guías, los pasos metodológicos de cada guía, las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, y la organización del espacio.

El currículo está orientado a promotores maestros y padres de familia de las comunidades rurales del Departamento de El Quiché, interesados en promover la estimulación temprana de los niños y niñas de 3 a 6 años, que no tienen posibilidad de acceso a las escuelas de pre-primaria bilingüe o centros parvularios.

Las unidades de trabajo se basan en creencias que se tiene sobre cómo educar a los niños y niñas que nos ayudarán a orientar la organización de los lugares donde trabajamos (jugamos) con ellos, las relaciones entre las personas vinculadas a los programas institucionales o comunitarios de atención a los niños/as de 3 a 6 años (niños, maestros, educadora o promotor, padres y madres, y demás miembros de la comunidad), y las actividades que desarrollamos día a día. En este currículo se toma muy en cuenta las siguientes nociones:

1. Las personas (niño, niña, educadora o promotor, padres, y demás miembros de la comunidad), los materiales (materiales didácticos, los espacios, los muebles) y los elementos técnicos (enfoque, metodología, organización del espacio) deben reflejar la complementariedad y el equilibrio. Lo mismo puede decirse de las actividades curriculares. En el programa, el niño/a podrá experimentar que en la vida no está solo, sino que forma parte de la naturaleza y de la comunidad, y que cada uno tiene una misión que cumplir que se complementa con las misiones de los demás.

2. El niño/a maya aprende en la acción, entendida como juego. Aprende observando y experimentando. Todo lo quiere observar y hacer. En la acción, los niños/as mayas desarrollan la capacidad de conocer, de quererse a sí mismos y a los demás, de moverse y desplazarse con equilibrio y de trabajar, y de comunicarse con los demás. En consecuencia, las guías se centrarán básicamente en el juego.

3. Los niños/as gozan de la capacidad de elegir los juegos que les parezcan mejores. Esto nos exige a los adultos tener confianza en ellos, aunque se equivoquen, y tener materiales o actividades para que elijan. Es una libertad con límites, tales como el respeto a la libertad de los otros, a los valores comunitarios, etc. Las actividades que desarrollarán los Programas deben encaminarse a permitir que los niños/as aprendan a actuar con independencia y responsabilidad porque sólo así podrán cumplir su misión y complementarse con los demás y con la naturaleza.

4. Cada niño y cada niña necesita desarrollar su propia personalidad y sus potencialidades individuales. Necesita aprender a confiar en sí mismo, a meditar, y a buscar su propio perfeccionamiento como niña o niño a través de esfuerzos sucesivos. Esta es una condición para poder jugar su papel complementario en la comunidad. De acuerdo con esta creencia, las unidades contienen actividades individuales y evaluaciones del desarrollo individual.

5. Los niños/as mayas necesitan aprender a vivir como miembros de una comunidad, a desarrollar su responsabilidad social, y a confiar en los demás, lo cual se hace realidad en el cumplimiento de la propia misión como aporte a la comunidad, en la valoración y el respeto a los demás, hombres y mujeres por igual. Las Unidades incluyen actividades orientadas a promover la participación de niños y niñas, el trabajo (juego) en grupo y el sentido de solidaridad, la inclusión, y no la exclusión.

6. Los niños/as maya desarrollan su vida en un contexto concreto, en el cual los habitantes tienen maneras propias de ver el mundo y de actuar en él. Allí en ese contexto tiene sentido su vida. Por lo mismo, las unidades curriculares están ubicadas en ese contexto. No son ajenas a la comunidad donde desarrollan sus vidas.

7. El proceso formativo en su conjunto – las actividades, los espacios, y los tiempos – debe tener un orden flexible que permita a los niños/as saber a qué atenerse diariamente. El orden favorece la disciplina, importante dentro de la cosmovisión maya. Las unidades de Trabajo establecen una estructura que ayuda a construir un orden de trabajo flexible e interactivo.

8. Los niños/as mayas están sembrando las bases de su identidad personal y cultural, las bases de su sentido de pertenencia a un sexo y a un grupo humano concreto. Por lo mismo, las unidades promueven el fortalecimiento del orgullo de pertenecer a una comunidad concreta, a través del uso de la lengua materna, de relatos de la tradición oral maya, de canciones, danzas, y juegos de su medio.

## REFERENCIAS

- , 1985. *Constitución Política de Guatemala*. Guatemala: Gobierno de Guatemala.
- , 1998. *Diseño de la Reforma Educativa*. Guatemala: Comisión Paritaria de Reforma Educativa.
- Ferreiro, Emilia. 1989. *Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Guatemala: Siglo XXI.
- Markey, Maureen. 2001. *Normas de desarrollo e indicadores comunitarios de desarrollo del niño en el Departamento de El Quiché: Informe Final*. Guatemala: Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural.
- , 2000. *Modelo de educación bilingüe intercultural e insumos y procesos*. Guatemala: MINEDUC DIGEBI, Documento de Trabajo, pps. 4-7.
- Pignol, Claudia F. 2000. *Documento necesidades de articular la educación inicial y la primaria*. Guatemala: Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural.
- Rull, Mathías. 1994. *Informe de evaluación*. Guatemala: Niños Refugiados del Mundo.

# RETOS DE UN CURRÍCULO PROPIO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA

## CHALLENGES OF A “CURRICULUM OF OUR OWN” FOR THE INDIGENOUS PEOPLES OF COLOMBIA

Rosalba Jiménez  
Secretaría General y Coordinadora de Educación  
Organización Nacional Indígena, Colombia

### RESUMEN

Actualmente en Colombia, se habla de procesos de construcción y reconstrucción de la Educación Propia como base fundamental que responda a los planes y proyectos de los pueblos indígenas. La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) ha trabajado el tema de la integración de la cultura en el currículo desde el punto de vista de la comunidad a través del autodiagnóstico, la educación propia, y los planes de vida. Como resultado del autodiagnóstico y el trabajo de campo, se establece el currículo propio de cada uno de los 82 pueblos indígenas colombianos, que toma en cuenta la temporalidad, espacio, pedagogía, y recurso humano indígena. Desde aquí, se piensa y se seguirán generando nuestras propias propuestas educativas, económicas, y políticas, abriendo espacios para una convivencia pacífica entre culturas.

### ABSTRACT

In Colombia today, an education “of our own” is being constructed and reconstructed, forming the foundation of an educational process that responds to the plans and projects of the various indigenous communities. The National Indigenous Organization of Colombia has worked to integrate local culture into the curriculum from the community’s point of view by using self-diagnostics, an “education of our own” approach, and life plans. As a result of self-diagnostics and field research, a curriculum “of our own” was established for each of the 82 indigenous groups in the country. This curriculum bears relevance to local time and space, teaching methods, and the culture of each group. These ideas form the basis on which educational, economic, and political proposals are to be conceived and developed in an effort to enhance opportunities for a peaceful coexistence among the various cultures.

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el proceso educativo ha respondido a un contexto político y económico del gobierno de cada país. La escuela ha servido como la institución educativa donde se ha impartido el conocimiento de la cultura dominante. Por eso mismo, nos ubicamos en este referente cuando pensamos en la educación; pensamos en aulas, un campo universitario, maestros, libros, tiempos y espacios, paquetes de conocimientos y de tecnologías, para aprender y poder ser alguien en la sociedad nacional. Nuestro proceso educativo está enmarcado en el contexto de una política integracionista y la educación ha servido de canal integracionista a la sociedad mayoritaria, mediante estrategias de evangelización y castellanización. Este modelo provee un estilo de enseñanza y un currículo académico ajeno a las tradiciones culturales donde elementos como la identidad cultural, la lengua, las costumbres, y los valores de las culturas indígenas eran sinónimo de atraso.

Los pueblos indígenas tienen a su haber siglos de lucha. Algunos pueblos fueron destruidos y sólo quedaron en la memoria histórica que abrigan los museos y los libros. Otros fueron integrados ideológica y políticamente, sometidos y alineados a un patrón de vida diferente, y debilitados culturalmente, resultando en la pérdida de la lengua y la identidad. Algunos otros fueron transformados en otra identidad, resultando en culturas mestizas y campesinas. Como resultado, la búsqueda de una identidad cultural de nación con autonomía es una tarea compleja en Colombia.

Muchos pueblos indígenas lucharon por sobrevivir y los procesos históricos fueron varios. Algunos sobrevivieron al margen de los procesos sociales siguiendo una política de izquierda. Estos pueblos fueron pioneros de los procesos de reivindicación de los derechos indígenas, y fueron quienes comenzaron una reflexión y análisis de la cruda realidad política indígena del momento. Como respuesta, plantearon diversas estrategias de lucha y defensa por no dejarse exterminar. Una de ellas fue crear un sistema de organización, con una estructura foránea, que permitió avanzar hacia la lucha externa, hasta tener una cobertura de país. Asimismo, surgieron varios movimientos indígenas, incluyendo la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

De igual manera, se luchó por la conservación de sus culturas. Algunos pueblos buscaron respuesta en el aislamiento, internándose a regiones de difícil acceso entre montañas, sierras, y llanuras. Para ello, utilizaron como medio de protección y defensa, la recreación cultural a través de la práctica de sus formas de vida, refugiándose en sus ritos espirituales, entre otras. Esto les permitió mantener el control territorial y social. De esa manera, el conocimiento tradicional se fortaleció y sobrevivió en muchos pueblos indígenas. Gracias a estas estrategias, se logró conservar y recrear muchas culturas. Hoy, este saber tradicional constituye la base fundamental para la construcción o reconstrucción de los planes de vida de muchos pueblos indígenas y son elementos básicos para los currículos propios de la etnoeducación.

## EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Desde hace unas cinco décadas, los pueblos indígenas hemos dado unos pasos gigantescos en el reconocimiento de nuestros derechos y en el fortalecimiento cultural y territorial. En este proceso reivindicatorio, la educación indígena nace como una respuesta a la crisis general bajo la que se desarrolla en el país. El enfoque tradicional había sido una educación integracionista, con un enfoque heredado del colonialismo. En este modelo educativo, el indígena dejó de ser el centro de la educación. Se ignoró su identidad cultural y se impuso una cultura imperialista occidental y foránea. Pero todo esto ha cambiado en forma positiva.

La educación indígena juega un papel importante como eje de la orientación política, mediante la búsqueda e implementación de nuevos modelos que respondieran a sus propias realidades. Desde este horizonte, se construye la etnoeducación, dentro del contexto del etnodesarrollo. Se comenzó a hablar de la educación bilingüe y bicultural, y luego de la educación bilingüe intercultural (EBI). Hoy en día en Colombia, hablamos de procesos de construcción y reconstrucción de la educación propia como base fundamental que responda a los planes y proyectos de vida de comunidades y pueblos indígenas.

El actual amparo con que cuentan los pueblos indígenas colombianos resulta de las luchas reivindicatorias de varias organizaciones indígenas. En este proceso se han desarrollado varias frentes pedagógicas de acuerdo a las normas especiales, tales como: 1) la normatividad internacional, de acuerdo al Convenio 169, ratificado en Colombia en 1991; 2) la Constitución Política de 1991; 3) la ley 115 y el decreto 804 reglamentario de la ley sobre los grupos étnicos; y 4) el decreto 1142 de 1978. Este último decreto le dio vida a la educación indígena al establecer la formación de líderes indígenas; la elección de docentes indígenas; el diseño de currículos propios; la enseñanza en lengua materna nativa y español como segunda lengua; la valoración de prácticas y conocimientos tradicionales; los calendarios flexibles que respondieran a los tiempos de la cultura y del clima; y los cambios ecológicos, productivos, y espirituales.

Por lo tanto, podemos decir que todo esto fue una etapa trascendental para los pueblos indígenas colombianos porque permitió que saliéramos de la invisibilidad jurídica. A pesar del cumplimiento de esta carta magna y sus leyes reglamentarias, sin embargo, muchos siguen pensando en un país homogéneo sin tener en cuenta la diversidad cultural. Nos hemos dado cuenta que la conquista jurídica forma sólo una parte de la reivindicación; más importante aún es la voluntad política del gobierno. En este aspecto, no ha querido reconocer ni cumplir con los mandatos legales de la conquista de nuestros derechos, sobretodo en lo concerniente con el territorio y de proyectos de gran envergadura económica, y nos ha puesto en una posición conflictiva frente a nuestras vidas y la cultura.

## **DESARROLLOS PEDAGÓGICOS**

La legalidad, sin embargo, abrió las puertas para el quehacer educativo para ser desarrollado en un proceso formal, y en la búsqueda de nuevas alternativas educativas que respondieran a nuestros intereses. Realizamos muchas actividades, tales como la capacitación de docentes y líderes, y estudios de investigación, entre otras. A pesar de muchos años de experiencias significativas, igual tenemos pueblos que aún no se han despertado a la aplicación de la educación integracionista.

### CONTEXTUALIZACIÓN TEMÁTICA

Hoy en día, para hacer una proyección educativa, hay que tener en cuenta la historia de los pueblos indígenas puesto que es en la historia donde cobramos sentido y definimos nuestra naturaleza como seres humanos. Por esta misma realidad nos consideramos sujetos colectivos, responsables de nuestro futuro y, por eso mismo, creemos que el modelo educativo que construyamos debe comenzar por reconstruir los modelos del desarrollo previamente impuestos por las relaciones coloniales y estatales de dominación y marginamiento. Esto implica que los pueblos indígenas debemos ir reconstruyendo la historia porque hay diferentes formas de ver y hacer historia, y para no repetir hechos negativos del orden socio-político del cual fuimos sometidos por los estados y gobiernos. Por lo tanto, podríamos decir que en nuestros tiempos, pensar en la educación es una tarea compleja, porque es articular y conjugar entre lo moderno y el contexto milenario.

### CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y CULTURA

El currículo se concibe como un plan que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje a desarrollarse en un determinado espacio educativo. Esto implica que de las orientaciones generales propuestas por el currículo se derive el tipo de acciones pedagógicas que se utilizarán por parte de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

Para que cumpla las funciones para las cuales se elaboró, el currículo debe constar de varios elementos: 1) los objetivos curriculares, que señalan los propósitos e intenciones que se persiguen con una propuesta específica de enseñanza/aprendizaje; 2) el plan de estudios que muestra los contenidos que se definieron como pertinentes para el logro de los objetivos; 3) las guías de cada curso en la que se señala la forma de distribución y organización de los contenidos elegidos; y 4) el sistema de evaluación que determina los mecanismos, tanto de verificación de logros de los objetivos propuestos, como el análisis de los procesos desarrollados, para tomar decisiones respecto a su mantenimiento o transformación.

La confrontación conceptual de currículo se da en contextos culturales de pueblos indígenas con marcadas diferencias de identidad. Al concretizar los conceptos que hemos aprendido en nuestra formación académica en las comunidades indígenas, nos encontramos con una serie de interrogantes. La más importante es la que señala la necesidad de tomar en cuenta a la comunidad misma en el diseño curricular, dadas las diferentes concepciones de cultura. Ampliando sobre esta idea, decidimos que la cosmovisión debe servir como el fundamento general de la educación indígena.

### LA COSMOVISIÓN COMO FUNDAMENTO

Cada cosmovisión refleja la cultura de cada pueblo. Cada cultura también tiene una noción acerca del lenguaje, el medio de transmisión de una cosmovisión particular. A continuación, se presentan más reflexiones acerca de la cosmovisión:

1. Cada identidad indígena define su realidad de acuerdo a su cosmovisión.
2. Los mitos son nuestra recreación histórica y ésta debe constituir como el fundamento y orígenes de una cosmovisión (ley de origen).
3. La cosmovisión tiene que ver con la toma de conciencia existencial de una cultura.
4. La cosmovisión es totalizante porque abarca todos los aspectos de la vida, y por eso debe estar presente a lo largo del proceso educativo, porque ésta forma parte de la identidad.

Todo esto nos ayuda a ver cómo diseñar la educación. Sólo es posible construir autonomía a partir de la conciencia histórica de cada identidad indígena; es decir, de la construcción de sus propios símbolos. Aplicando estos conceptos al currículo, se podría decir que si los fundamentos generales de un currículo están representados en el Plan de Estudios: ¿cómo planearíamos nuestra educación? Tendríamos que revisar la forma de estructurar los currículos en las comunidades indígenas. Para esto, tendremos que pensar en nuevas categorías:

- fundamentos legales (generales y específicos)
- fundamentos conceptuales (cosmovisión, análisis de la realidad como materialización de la cosmovisión, investigación auto-diagnóstica)
- principios y fines
- perfiles (escuela, egresado)

De igual manera, de acuerdo a los fundamentos determinados, se tendría que revisar los objetivos por niveles (básico, medio) y la determinación de áreas, currículos, y modalidades de acuerdo a la decisión política de cada comunidad indígena que construye o adapta su propio currículo.



Para el Plan de Estudios, entonces, se buscan respuestas a las necesidades y aspiraciones, y esta búsqueda parte de las formas conocidas para resolverlo. Así, la enseñanza se vuelve investigativa; quiere decir que indaga sobre los conocimientos, métodos, y tecnologías tradicionales de la comunidad indígena; evalúa su pertinencia y los confronta con las respuestas que da la ciencia y tecnología occidental a la misma problemática. Además, es preciso tener en cuenta que los procesos que lleven a una verdadera interculturalidad saben que es la práctica misma la que decide sobre la validez de las soluciones que presenten los diferentes enfoques. Muchas veces, la solución se alimentará de ambas fuentes culturales, pues es en la práctica donde se logra superar esas respuestas de la interculturalidad que estamos planteando en muchos escenarios de la educación indígena, donde pensamos que la formación para la vida implica que las personas estructuren un proyecto de vida – es decir, el futuro deseado y factible de realizarse, a través de la interacción con otros.

## **AVANCES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA**

A partir de las interrogantes y de nuestras experiencias de trabajo de campo, nos dimos la tarea de elaborar nuestras propuestas pedagógicas. Así, podemos contar con avances significativos en pedagogía, lingüística, antropología, y en otras ciencias, y podemos compartir con la sociedad mayoritaria y contribuir al conocimiento occidental. Nuestros trabajos de investigación etnolingüística de las lenguas indígenas lograron contribuir en la profundización de la misma lingüística general de las siguientes formas:

1. El estudio de lenguas indígenas permitió conocer y entender el pensamiento indígena, sus conceptos de tiempo y espacio, y cómo concibe el universo.
2. Escribir las lenguas ágrafas para poder aplicar en la enseñanza de las lenguas maternas como proceso de recuperación en algunas culturas y como fortalecimiento lingüístico en otras.
3. Obtener mayor información para impulsar el desarrollo de la EBI y la elaboración de materiales pedagógicos, textos, y cartillas en lengua materna.
4. Participar en la formación de etnoeducadores indígenas para la carrera docente en sus comunidades, y así valorar los principios de sus culturas ancestrales y el manejo de las lenguas.
5. Observar el avance de las lenguas a nivel de literatura oral y traducción de textos de mitología.

## POSICIONAMIENTO POLÍTICO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

La constitución colombiana anota que los idiomas indígenas serán oficiales en sus territorios y el castellano la segunda lengua. En pocas palabras, el estado ha valorizado las lenguas indígenas al nivel político y dentro del contexto de la educación. Esto constituye un gran paso hacia el fortalecimiento de la autoestima indígena. Otros avances son: 1) la implementación de nuevos modelos educativos en comunidades indígenas, 2) la aproximación conceptual para la construcción de Currículos Propios, 3) la formación de docentes para la educación indígena, 4) la elaboración de materiales educativos, 5) investigaciones colectivas sobre pedagogías propias y comunitarias, y 6) la construcción de un modelo de Educación Propia.

Conscientes de la dura realidad de los pueblos indígenas, la ONIC comenzó unos procesos de investigación propia, liderado y construido por nosotros mismos con un equipo de profesionales no indígenas e indígenas. A pesar de ser un gran desafío, gracias al interés común y la colaboración, hoy contamos con los siguientes resultados: el autodiagnóstico, la educación propia, y los planes de vida.

### EL AUTODIAGNÓSTICO

El autodiagnóstico es una metodología que busca la producción colectiva del conocimiento para comprender la situación objetiva y concreta de los pueblos indígenas. Sirve también para definir políticas, lineamientos, y acciones en la construcción o fortalecimiento de proyectos y planes de vida, donde la educación juega un papel importante para la proyección y continuidad de la diversidad cultural indígena.

En este proceso, fue importante plantear el trabajo desde la noción de pueblo para abordar problemáticas amplias, disolviendo las divisiones geográficas, políticas, e ideológicas, generadas por agentes externos. Dentro del proceso metodológico se definieron varios criterios que fueron abordados por cada pueblo independientemente:

1. Identificación de aspectos temáticos de mayor interés a cada comunidad de acuerdo a sus características culturales, de procesos regionales que se vienen desarrollando, las fortalezas o debilidades organizativas, y las prioridades que se deben abordar.

2. Reflexión para profundizar el tema de la EBI escuchando a los sabios de la comunidad y estudiando los procesos culturales propios, que incluyen las formas de organización y educación propia.

3. Análisis de elementos culturales que han llevado a la resistencia y la sobrevivencia de comunidades indígenas. Este análisis se extiende al reconocimiento de la lucha de los pueblos indígenas tanto en la forma de organización propia como la adaptada por los procesos de interculturalidad. Aquí es donde se abordan las líneas de autoridad, los mecanismos de consulta, la toma de decisiones y de consenso, los espacios de reunión de las comunidades y

de los mecanismos de socialización, las informaciones, y el papel que deben jugar las organizaciones locales, regionales, zonales, y nacionales.

4. El manejo de espacios que permite el proceso de identificar la funcionalidad y el papel que juega cada miembro de la comunidad y los mecanismos de participación comunitaria de los hombres y mujeres, de los sabios, y de las autoridades tradicionales, políticas, y espirituales. Además, se identifican los lugares de recreación cultural dados en los diferentes niveles, en lo local, en lo regional, y en lo nacional. En estos espacios es donde se definen y se deciden las políticas, se socializa la información, se estructuran los equipos, se da una autoformación colectiva de expertos indígenas y no indígenas en temas de interés nacional y de los pueblos indígenas, y se hace planificación operativa.

Para muchos pueblos indígenas, este proceso autodiagnóstico se ha convertido en la base fundamental para conocernos realmente, desde unas interrogantes colectivas: ¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos para permanecer como culturas diferentes? Sólo así podremos contestar: ¿Para dónde vamos? Por eso consideramos importante la reflexión permanente porque la misma metodología permite trazar unos horizontes claros para la reconstrucción o construcción de nuestros planes y proyectos de vida.

### LA EDUCACIÓN PROPIA

Cuando hablamos de “educación propia,” nos referimos a aquella educación que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes, y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad como personas del pueblo al cual pertenecemos. Todo esto nos permite reafirmar y potenciar nuestra identidad de indígenas, nativos, u originarios como el ser wayuu, sikuani, guambiano, embera, nasa, o pijao, entre los 82 pueblos que aún existimos en Colombia.

La educación propia tiene ciertas características:

1. Primeramente, es *auténtica* porque se construye desde lo interno hacia lo externo, con elementos del conocimiento, valores, y pedagogías originales, desde las tradiciones y las leyes de origen, dándole el sentido y la funcionalidad. Y es *dinámica* porque es capaz de recrear y adaptar elementos externos con sentido de apropiación, resignificándolo en el contexto cultural, sin superposiciones ni en detrimento de lo cultural de cualquier pueblo o comunidad indígena.

2. Es *selectiva* y *ética*. El pensar indígena anota que la espiritualidad prepara al individuo para asumir su misión, de acuerdo al rol cultural, social, político, y espiritual en la sociedad indígena. Estos conocimientos, saberes, y valores deben ser orientados y mediatizados por los depositarios del saber ancestral, quienes han sido seleccionados y elegidos internamente de acuerdo a normas de cada pueblo; ellos son los chamanes, los payes, los jaibanas, los taitas, los curacas, entre otros. Ellos son quienes poseen el poder de la sabiduría, la adivinación para resolver los problemas comunitarios del control social y territorial.

3. Es *transcendental y progresiva*, ambos temas que tratan de la proyección de la vida de cada pueblo indígena que está dada en los principios de origen humano y territorial inscritos en la historia. Este recuento histórico subraya oralmente los hechos sucedidos con un estilo mágico y mitificando la realidad. Por eso, es necesario profundizar la interpretación de estas historias, aunque la antropología lo ha clasificado y denominado como mito o mitologías. En otras palabras, podríamos afirmar que para ser aplicado en la educación indígena este concepto debe ser asunto de nuevas reformulaciones conceptuales porque nuestra historia no da cuenta de los hechos en forma racional, ni la narración se da en forma cronológica, ni los héroes o personajes son como tales. Esto refleja como cada pueblo indígena tiene unas normas y leyes emanadas de los dioses para perpetuar la humanidad.

4. Es *dialéctica e integral*. Es dialéctica porque permite proyectar dos lógicas de pensamiento, entre lo interno y externo del universo indígena ligado a lo natural, y del mundo no indígena ligado a lo artificial y tecnológico como principios rectores del desarrollo del hombre. Es integral porque ve el mundo como un todo que permite equilibrar el cosmos y al mismo hombre. Esto se manifiesta en la forma de concebir al hombre como parte integral de la Madre Naturaleza. Su razón de ser y existir le indica unas funciones y obligaciones morales que cumplir, que constituyen los principios fundamentales de su ser como individuo y persona colectiva. Esto da claridad a su misión de cuidar, proteger, respetar, y defender la Madre Tierra, con el fin de mantener el equilibrio armónico del mundo.

Por todo lo arriba indicado, decimos que la educación de nuestros indígenas se inicia desde antes de nacer el niño o la niña y va más allá de la muerte. Cada cultura tiene métodos para cumplir las normas que se conocen como dietas y prohibiciones, que son leyes permanentes porque son dadas en el principio del hombre y son válidas y fundamentales mientras permanezcamos en el Planeta Tierra. Hemos podido analizar que muchos pueblos indígenas concebimos el orden del mundo como una gran sociedad en donde los hombres, la naturaleza, y los seres que la habitan se rigen por los mismos principios morales y sociales. Por eso, decimos que esta educación en principio se debe orientar y fortalecerse antes que ir a la escuela con bases sólidas.

En este sentido se recomienda que, dada la visión de los pueblos indígenas, no es preciso plantear la escuela formal como única opción. Al contrario, es necesario fortalecer la educación de los sabios, respetando el tiempo y el espacio de ellos, lo mismo los demás conocimientos de la cultura material que implica el trabajo comunitario y otros como ser artístico, y las destrezas para enfrentar los desafíos sociales, políticos, y económicos. El aprendizaje de los conocimientos ancestrales requiere lo mismo que cualquier otro tipo de educación. Es sistemática y organizada de acuerdo a la realidad cultural de cada pueblo indígena. Entre los elementos con que cuenta están la danza y el canto porque al cantar a los animales, a los mitos de creación se interioriza todo un conocimiento milenario y, a la vez, cumple una función terapéutica que armoniza y equilibra al hombre, librándole de las energías negativas de la interacción con otros seres del mundo natural.

Por otro lado, la pedagogía comunitaria ante todo forma al niño con la visión de ser colectivo. Es en las reuniones familiares y comunitarias donde aprendemos a compartir

nuestros alimentos que nos da la madre naturaleza, el respeto y la valoración de los hombres y las mujeres, de los jóvenes y de los mayores, de la autoridad tradicional del conocimiento, y de la autoridad que dirige. Compartimos sueños y preocupaciones, pero también nos ponemos de acuerdo para asumir tareas y responsabilidades; nos contamos las historias, y nos informamos de lo que pasa a nuestro alrededor. También arreglamos nuestras diferencias y dificultades con el apoyo de unos a otros. Este es el espacio de gran trascendencia en una comunidad, pero hoy se está reemplazando por otros escenarios. Muchos de esos espacios son la maloca, el río, y la selva, entre otros.

## **¿QUIÉNES NOS ENSEÑAN?**

Nos enseñan ambos los maestros y la naturaleza, que es la madre del conocimiento. Ella nos enseña cómo entender, comprender, y controlar los fenómenos naturales, la lluvia, los rayos, el agua. También los animales nos enseñan a protegernos la salud y nuestro bienestar; nos enseña el mono, nos enseña la anaconda, los peces, el águila, etc. Las plantas son nuestras mediadoras para el equilibrio y la armonización del sentido humano, como el amor, la envidia, la felicidad, la suerte, el dolor, la tristeza, y la ira, entre otras.

Por eso decimos que en muchas culturas indígenas, uno se educa cantando, hablando, llorando, riendo, bailando, comiendo, mambeando, de acuerdo al espacio y al tiempo que se da el conocimiento. En muchas ocasiones el conocimiento es ocasional y responde a un acontecimiento; por ejemplo, podemos aprender el rezo del pescado en los sikuani sólo cuando se da el acontecimiento del rito de la iniciación de niña a mujer. Todos estos saberes forman los componentes de un currículo propio.

## **DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS**

Los pueblos indígenas ya estamos avanzando a pesar del desafío que presenta el contacto con lo externo. Muchos pueblos indígenas continuamos resistiendo lo externo para poder permanecer como pueblos diferentes. Para poder contactarnos con el mundo externo, necesitamos identificar fronteras, funciones, espacios, calendarios, currículos propios e interculturales. Igualmente necesitamos profundizar estudios y trabajos de investigación en conocimientos indígenas de lingüística, antropología, y en otras disciplinas.

Por otro lado, para hacer una proyección intercultural, es preciso avanzar en el diálogo de saberes, entre los sabedores y especialistas indígenas, y los especialistas y profesionales de las varias ciencias y disciplinas del conocimiento occidental. Esto es necesario para la comprensión mutua de las lógicas del pensamiento indígena que radica en el sentimiento y la lógica del pensamiento occidental fundamentado en el pensamiento racional. Lo que está claro es que para implementar una verdadera educación indígena, en el proceso de la educación formal escolarizada, no se puede desconocer, suplantar, o superponer otra educación en detrimento de lo propio. Así, podemos considerar los desafíos como metas complejas de alcanzar a corto y mediano plazo.

Es preciso establecer unas estrategias mínimas para identificar la funcionalidad de la nueva escuela que queremos. Para ello, se ha de identificar elementos fundamentales que nos conlleven a reestructurarla, donde los programas y currículos respondan a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas. Para hacer una transformación de la escuela, no basta con adaptar políticas y modelos pedagógicos. Si en la realidad no corresponde a nuestra filosofía de vida, estaremos en lo mismo y sin horizonte.

En Colombia, la ONIC inició unos procesos locales de reflexión en el marco del desarrollo propio para hacer nuestra proyección, denominado Planes y Proyectos de Vida. Es en este contexto político e ideológico que se circunscribe el modelo de la educación que soñamos los pueblos indígenas colombianos para garantizar la sobrevivencia de nuestras culturas, donde la Educación Propia juega un papel vital.

## **RECOMENDACIONES**

Varias lecciones derivan de esta experiencia con la educación de los pueblos indígenas en Colombia. Primeramente, no es fácil avanzar en este proceso por la misma complejidad del fenómeno. También es desafiante porque es redescubrirnos con la historia oficial y esto nos hace interesantes. En la medida que avanzamos, vamos entendiendo que la formación en la interculturalidad es como una educación complementaria para los retos y desafíos que nuestras generaciones venideras tendrán que afrontar. Hoy los pueblos indígenas estamos pasando por un momento histórico crítico y de mucho reto en el contexto nacional y mundial.

En este nuevo milenio, las poblaciones indígenas hemos recobrado un papel protagónico, dentro del contexto de la política de la globalización. En varios escenarios internacionales, el tema de poblaciones indígenas, se articula a la política del desarrollo sostenible, tales como el tema de la diversidad biológica, la biodiversidad, el cambio climático, el conocimiento tradicional, la medicina tradicional, la genética, los alimentos naturales, la conservación del medio ambiente y los bosques, entre otros. Fuera de eso, también contamos con territorios ricos en recursos hidráulicos, minerales, y faunísticos. Es por eso que las nuevas investigaciones en nuestros territorios y culturas recobran importancia donde los conocimientos indígenas ancestrales aportan otras perspectivas.

Podríamos considerar como elemento positivo, avanzar con optimismo en medio de la adversidad, que también nos ha permitido reconstruir nuestro norte político, para así proyectarnos con identidad en el contexto de la diversidad cultural del país y del mundo. En esa dinámica, debemos pensar e ir generando y construyendo nuestras propias propuestas educativas, económicas, y políticas, abriendo nuestros propios espacios de participación, y construyendo nuestras propuestas alternativas de desarrollo propio, en forma colectiva. Porque sólo así, nos permitirá crecer y sumar fuerzas entre las diferentes étnias y otros sectores sociales que viven la misma situación. Así haremos posible nuestros sueños a nivel cultural, económico, político, y jurídico, que podemos aportar a una sociedad justa y de una

convivencia pacífica donde el humanismo del hombre por el hombre sea minimizado por el poder del dinero que cada día nos marca.

# LA CULTURA DEL PUEBLO Y LA CREACIÓN DE CURRÍCULO EN EDUCACIÓN BÁSICA

THE CULTURE OF THE PEOPLE AND CURRICULUM DESIGN IN  
BASIC EDUCATION

Elías Pérez Pérez

Asesor

Universidad Pedagógica Nacional de Chiapas, México

## RESUMEN

Para lograr un currículo que incorpora la cultura indígena es importante comenzar a valorar los saberes de nuestros pueblos. La causa de los diversos conflictos ideológicos y psicológicos, y la pérdida paulatina de las identidades sociales y territoriales que sufren los pueblos indígenas, es originada por el choque entre las dos grandes formas de percibir, de comprender el mundo, y de explicar la vida: lo occidental y lo propio. El niño entra en un conflicto “a quién creer,” la escuela o lo que dicen sus padres. Para evitar este choque, es necesario implementar el diálogo social auténtico donde todos tienen participación en las tomas de decisiones para definir el reto educativo del futuro. El diálogo auténtico consiste en decir nuestras palabras, escucharnos entre sí, entendernos recíprocamente, y respetarnos unos a otros. La crisis de la educación indígena que prevalece hoy en día, se debe a que no ha habido diálogo auténtico, ni entendimiento, ni disposición de escuchar la opinión de los actores sociales de la educación indígena.

## ABSTRACT

In order to achieve a curriculum that incorporates indigenous culture, it is important to begin to value the wisdom of our people. The cause of various ideological and psychological conflicts, and the loss of social and territorial identities of indigenous communities, derives from the interaction between two forms of understanding the world and explaining life: the Western and the indigenous. The child faces a conflict between what is taught in school and by the parents. Often this puts the interests of the group in power above the other, provoking a crisis between both interests. To avoid this conflict, however, authentic social dialog is



needed, one in which everyone participates in making the decisions that define the future challenges in education. Authentic dialog consists in listening to each other, of saying our truths, and understanding and respecting one another. The crisis in indigenous education that prevails today arises from a lack of authentic dialogue, understanding, and willingness to listen to the opinions of the primary actors in indigenous education.

## **CONCEPTO DE CULTURA: LA PERSPECTIVA DEL PUEBLO TSOTSIL**

Compañeros, compañeras, hermanas, y hermanos vivientes de esta sagrada tierra de Guatemala y de otras nacionalidades presentes en esta feria educativa: Es un honor compartir con ustedes mi humilde pensamiento y mis sencillas palabras acerca de la relación que guarda la cultura de nuestros pueblos con la creación de currículos en el proceso educativo escolarizado.

Pero antes de comenzar este tema, considero importante explicar el concepto de cultura desde la perspectiva de los pueblos tsotsiles de Chiapas – cómo entienden, comprenden, y cómo explican ellos en sus propias palabras. La cultura se entiende en la lengua tsotsil como *talel kuxlajeltik*, *li' tasbabalumil osil*, y *li ta yolon yisilal vinajel*. Este concepto está compuesto de tres elementos básicos: 1) *talel kuxlajeltik* significa en lengua castellana, el proceso del venir histórico de nuestra forma de vivir, 2) *li tasbabalumil osil* significa aquí sobre la tierra y su panorama espacial cósmico, y 3) *li ta yolon osilal vinajel* indica la posesión del ser humano que desde la tierra disfruta el panorama del espacio cósmico que orienta la vida y la producción.

Entendemos que la cultura de los pueblos es un proceso que se construye a través del tiempo en relación con la tierra y el espacio cósmico. Es decir, la cultura está íntimamente relacionada con las actividades que crean y generan en el espacio territorial y a través del contacto perceptivo del cósmico. La tierra y los espacios cósmicos fungen como centros generadores de conocimientos y valores sociales que regulan la relación hombre-naturaleza. Dicha interdependencia es la que va formando parte de la vida integral de las personas y sus formas propias de pensar y de vivir en esta tierra. En otras palabras, podemos decir que el ser humano, a partir del trabajo que realiza cotidianamente sobre la tierra, va constituyendo la fuente que nutre la formación de verdaderos hombres trabajadores y verdaderas mujeres trabajadoras y su forma de vivir, de pensar, de hablar, y de relacionarse con la naturaleza.

## EL CURRÍCULO DE LA PERCEPCIÓN VIVENCIAL

La diversidad de los espacios geográficos determina la identidad cultural de los sujetos y su forma particular de percibir el mundo. Aunque todos vemos el mismo objeto, cada uno de nosotros tiene una determinada memoria vivencial y visual del fenómeno. Si Elías Pérez, por ejemplo, está acostumbrado a ver las cosas que hay en cierta manera habituada, por supuesto tiene su propia interpretación que acompaña el significado del objeto. Podemos decir, que cada persona y cada grupo social ha constituido una gama de interpretación y explicación del mundo en que vive.

Ahora procedo a comprobar esto utilizando una imagen (el autor proyecta una imagen en acetato). Para mí, este dibujo es un conejo del monte que destruye mi milpa y plantillos de frijol. Para mí, es un animal maligno y debo matarlo y comerlo con mi familia para que no siga destruyendo mi cultivo. Es decir, es un animal perjudicial dentro de mi percepción familiar. Aunque la gente de la ciudad me diga que el conejo no es malo y no hay que matarlo, no podrá convencerme; sé que el conejo destruye mi cultivo. Asimismo, sucedió que un día, me dice una persona que trabaja en el centro de ecología: Hay que cercar con malla ciclónica tu cultivo para que no sigas matando los conejos porque algún día van a desaparecer por completo.

No acepté su propuesta. Sé que la malla cuesta mucho dinero y no tengo para comprarla. Cuando se dio cuenta esa persona que realmente no tenía dinero, me hizo una segunda propuesta: Te regalo la malla ciclónica con el fin de que no continúes matando los conejos. Esta propuesta me pareció bien. Acepté la malla, pero dentro de mí, sabía que no iba a resolver el problema porque no siembro sólo en este espacio. Además, las otras personas de mi población quedan sin el mismo beneficio. Eventualmente, se dio cuenta que continuaba matando los conejos en otro espacio de mi parcela y volvió a hacer otra propuesta: Cerca con barra de palo tu cultivo. Pero esto tampoco es operante para mí porque destruiría más los arbustos, e implica mucho trabajo y tiempo. Así que estas tres propuestas sólo me atarantaron la cabeza. Por fin, me puse a pensar con mi familia qué hacer realmente para no seguir matando los conejos. Llegamos a lo siguiente:

1. Si sigo matando conejos, va a llegar el momento en que ya no los volveremos a ver.
2. Los conejos merecen vivir y cuidar a sus crías como nosotros.

3. Nos reunimos con mis hermanos para pensar cómo hacer para que no se acerquen a nuestros cultivos. Uno de ellos dijo: Retomemos los consejos y las ideas de nuestros abuelos. Con esto, propuso varias técnicas: a) Colocar cintas donde entran los conejos que se mueven cuando sopla el aire y con esto, se espantan los conejos; b) sembrar estacas de palos y colocar tiras de diferentes colores; y c) construir espantapájaros con zacate. Al poner en práctica los conocimientos de mis abuelos, el resultado fue fabuloso y efectivo.

Es importante valorar los saberes de nuestros pueblos para resolver nuestros problemas. Es decir, la mayor parte de la solución está en nuestras manos y sólo es que nos dejen hacerlo. Me di cuenta que sólo mediante la intervención de otra persona pude cambiar mi actitud

frente a los conejos y comencé a valorar el recurso técnico generados por mis padres y a respetar la vida de los conejos. Las ideas y el pensamiento de otras personas que vienen de afuera de nuestra comunidad son importantes. Hay que saber escuchar con atención y analizar profundamente para su aplicación en el contexto en que vivimos. Hay que reunirnos con nuestra comunidad para juntar nuestras palabras, ver el origen del conocimiento, y valorarlo. La percepción está mediada por la interpretación y dependen de los factores culturales del entorno.

Regresando al ejemplo anterior de la persona de conservación del medio ambiente que me dio tres técnicas; quizá tenga razón, pero es importante escarbar más información de esta experiencia. Primero, es necesario saber si esa persona ha vivido en la comunidad, cuántos años ha venido sembrando milpa y frijol en el campo, y qué extensión de cultivo hace anualmente. Es necesario saber si en ese lugar hay muchos conejos de monte y si, con su técnica de enmallar su cultivo, hay ahora aún más conejos en su tierra. Con estas preguntas podemos darnos cuenta si realmente pertenece al mismo sistema de cultivo y de vida; o, si es una idea loca que surgió al momento al ver que yo estaba matando el conejo, y se le ocurrió pensar en dicha técnica de cercado. Muchos proyectos educativos son pensados y construidos desde afuera. La solución de nuestros problemas es imaginada y se instrumentan acciones pedagógicas experimentado con nuestros pueblos para ver qué resultado arroja. Es por eso que muchos proyectos son obsoletos y han destruido gran parte de nuestra riqueza cultural.

Ahora pasaré a explicar un poco más acerca de la percepción. Los mismos fenómenos pueden ser percibidos de manera distinta, puesto que nuestras percepciones están mediadas por las interpretaciones subjetivas y éstas dependen de las experiencias previas de los sujetos, el conocimiento, la imaginación, y la sensibilidad de cada persona. Igual sucede con los programas educativos que aportan otras ideas, otros conocimientos, y otras experiencias que no encajan realmente con la experiencia vivencial de nuestros pueblos. Un ejemplo sencillo tiene que ver con la luna.

Los indígenas de Chiapas conciben a la luna como la sagrada madre, por su función y utilidad que desempeña en la vida de la población. La luna dentro de la percepción tsotsil orienta la actividad agrícola, regula el crecimiento y la producción, y protege la vida. Por estas razones, los tsotsiles consideran la luna sagrada, una percepción que choca con las occidentales, las cuales forman los contenidos del currículo escolarizado. Encontramos en los libros del segundo grado, por ejemplo, el siguiente poema sobre la luna, llamado “Para ti ¿Qué es la Luna?”:

La Luna, la Luna tiene,  
Miedo de caer al río,  
Parece, en el caserío,  
Nadie sabe lo que pasa,  
Nadie sabe cosa alguna,  
¿Si se va a caer la Luna,  
¿Por qué no cae en mi casa?

Este poema no significa nada útil para la población escolar indígena tsotsil de Chiapas ni para los maestros bilingües. Hay varias razones por esto:

1. Su contenido no refleja ningún mensaje útil que orienta al niño ni a los profesores en los procesos productivos agrícolas a partir de la posición de la luna.

2. No induce al niño a respetar dicho fenómeno, por la repetición constante de la palabra luna, luna, luna.

3. Induce al niño a perder la concepción sagrada y la convierte en un simple objeto, sin vida y sin poder de influencia en los procesos productivos.

4. Elimina la relación hombre-naturaleza al quitarle la espiritualidad, los valores de respeto, y las normas que regulan la relación de vida.

Mientras el currículo de las escuelas del medio indígena fomenta valores y conocimientos distintos, los padres de familia desde la casa fomentan el respeto a la luna – prohíben a los niños burlarse de ella, señalarla con el dedo, y menos repetir su nombre a cada rato. Si alguien repite “luna, luna, luna” se lo considera un *chubaj jol* (cabeza loca) y sufrirá algún castigo (se quedará mudo o se le podrirán los labios). Este choque de conocimientos, lo propio y lo ajeno, desequilibra las formas de pensar y razonar correctamente al mundo viviente.

## **CHOQUE ENTRE EL CURRÍCULUM Y LA VIVENCIA SOCIAL**

La causa de los conflictos ideológicos, psicológicos, y la pérdida paulatina de las identidades sociales y territoriales que sufren nuestros pueblos, es originada por el choque entre las dos formas de percibir, de comprender el mundo, y de explicar la vida: lo occidental y lo propio. Este choque hace que la mente y el corazón del niño, se desequilibre y vuelva confusa su existencia y su relación con la naturaleza. Es decir, entra en un conflicto entre la escuela con lo que dicen sus padres. Por ejemplo, la luna, el sol, y la tierra, son considerados por la familia indígena entidades sagradas e inculcan respeto por su funcionalidad e utilidad para la vida y, asimismo, norman la conducta y el comportamiento de sus hijos. La escuela, en cambio, inculca otra concepción de ver y de explicar el fenómeno. Lo considera astro y da una explicación científica despojando lo sagrado y conduciendo al niño a la pérdida de relación y el respeto a estas entidades naturales sagradas para nuestros pueblos. Este choque de percepciones e informaciones que recibe el niño indígena en la escuela deforman el pensamiento y las ideas y opaca y desfigura la mirada de nuestra realidad del mundo.

Esto sucede porque las escuelas primarias del medio indígena sólo privilegian la transmisión de conocimientos occidentales, los cuales han alcanzado una superioridad única y verdadera de la explicación del mundo y de la vida, enmascarándose como ciencia para tener un estatus de alto rango. La cultura madre del niño es desvalorizada al no contar con espacios curriculares donde se valore y analice a profundidad. Al no tener suficientes medios de socialización y recursos técnicos para reproducirla, la cultura madre del niño, con el tiempo, va negando su propia identidad sociocultural y crea un niño sin raíces históricas, sin deseo de vivir con orgullo con la familia, sin visiones de vida, sin mayor prosperidad creativa, sin proyecto de vida autónoma, y será siempre un niño subordinado.

Las causas de las confusiones por parte de los maestros son múltiples y complejas acerca del currículum escolar y se relacionan con tres factores principales:

1. El primer nivel está relacionado directamente sobre el diseño del currículum de la educación básica, la cual está alejada de la actividad social con la tierra y con el espacio cósmico. Como resultado, los contenidos de los materiales educativos son irrelevantes y poco útiles para la vida de los niños indígenas.

2. El segundo nivel se asocia por la baja calidad de formación de los maestros para interpretar y adecuar los contenidos del programa en la vida sociocultural y lingüísticos donde laboran.

3. El tercer nivel está relacionado con las pocas oportunidades que tienen los maestros de mejorar sus calificaciones profesionales.

El problema de la educación indígena en Chiapas es el resultado de la falta del sistema político educativo nacional por las siguientes razones:

1. La educación es planeada desde el centro del país, con una visión diferente a la de la población indígena activa.

2. Los diseñadores y planeadores de currículos son especialistas no indígenas que no hablan la lengua indígena.

3. Desconocen gran parte del pensamiento ideal y necesidades reales de la población indígena.

Todo esto hace que los intereses del grupo en el poder se sobrepongan encima del otro y hace que entren en crisis ambos intereses. Para evitar este conflicto, es necesario implementar el diálogo auténtico donde todos y todas tengamos participación en la definición del reto educativo.

## DIÁLOGO AUTÉNTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM

Para llevar a cabo un diálogo auténtico en la construcción del currículo, se necesita establecer las siguientes condiciones:

1. Los gobiernos de los países del mundo deben reconocer en primer lugar la capacidad social de sus pueblos para generar una política educativa desde la base social, consensuada, y debe apoyar las iniciativas.

2. Los gobiernos deben valorar y apreciar cada aportación de los sabios indígenas y no indígenas, orientando el sistema educativo hacia la pertenencia social y el respeto a la diversidad.

3. Los gobiernos deben despojarse del poder absoluto en las tomas de decisiones políticas y otorgar el poder a sus pueblos en la definición del proyecto de nación.

Si los gobiernos responden con voluntad y sensibilidad política a estos tres puntos, los países de América Latina podrán marchar adelante gobernando con éxito y con armonía porque no habrá choque de intereses ni de poder. La falta de diálogo auténtico entre el gobierno y la sociedad, sin embargo, ha sido una de las causas de la crisis del sistema de educación en México y en Chiapas, en particular. Todos los medios hablan sobre la necesidad de dialogar, reanudar el diálogo, establecer el diálogo, etcétera. Todo esto muestra que en realidad carece un diálogo auténtico.

### ¿QUÉ ES EL “DIÁLOGO AUTÉNTICO”?

Se conocen dos tipos de diálogo que es necesario precisar en este momento: El primer tipo se refiere al diálogo técnico que se reduce al monodialogo, “yo-ello,” que indica una relación vertical y de dominio, una relación excluyente del otro. El “yo” representa el gobierno como el conocedor y el poderoso en las tomas de decisiones políticas; el otro se reduce a un solo objeto de la política pero no participa directamente en la definición de la política educativa y es excluido en el diseño del currículo. Es decir, el “ello,” es tratado como simple objeto de las iniciativas políticas y no es reconocido como sujeto ni actor de excelencia constructiva del currículo escolar.

El segundo tipo de diálogo sucede no entre “yo-ello” sino entre “yo-tú.” Esto indica la reciprocidad, la relación de igualdad, y el encuentro de las personas con experiencias distintas que complementan el saber entre ambas partes. El diálogo auténtico no sólo presupone respeto como condición necesaria del diálogo sino que conduce al respeto y confianza entre las entidades involucradas, el gobierno, y la sociedad. En las palabras de Lenkersdorf (1998, p. 36), el diálogo consiste en “. . . decir nuestras palabras, escucharnos entre sí, entendernos recíprocamente, y respetarnos unos a otros.”

En la cultura indígena de Chenalhó, tenemos una tradición de diálogo como parte del crecimiento y desarrollo de la familia y comunidad. Para poder llegar a una decisión difícil decimos *chinbatik ta loil k'usi nopilan sjol kontontik* (platiemos lo que dice nuestro corazón y nuestra mente), o bien *tal bat kajbebatik loilitik ta jujun tal* (vamos a escuchar a cada una de nuestras palabras y nuestros pensamientos). El diálogo siempre ha sido percibido como un medio útil y benévolo: *moj chaptik k'ajejtik venta k'u xelan chich'iutik vatel tas sba banumile* (juntemos nuestras palabras para ver si podemos crecer mejor en esta tierra). Esta expresión indica una disposición mutua de decir y de escuchar con atención. La palabra que nace del corazón y mente lleva a una verdad. La crisis de la educación indígena que prevalece hoy en día, se debe a que no ha habido diálogo auténtico, ni entendimiento, ni disposición de escuchar la opinión de los actores sociales de la educación indígena. Es allí donde nace el choque de visiones acerca de la educación escolarizada en las comunidades indígenas.

Considero el diálogo auténtico como punto de partida para resolver una gran parte de la crisis de la educación indígena en Chiapas y en otros países latinoamericanos. Los maestros, directores, y padres de familias deben ser reconocidos por parte de las autoridades educativas y especialistas en la construcción de planes y programas de estudio como sujetos que tienen mucho que decir, aportando elementos que orienten hacia el respeto de las culturas propias y el aprecio de lo ajeno. Ya que son estos quienes participan directamente, creando o beneficiándose de la obra de la educación, es necesario que los sabios indígenas y especialistas en la construcción del programa educativo se abran y den paso concreto al diálogo auténtico para escucharse entre ambas partes y tomar decisiones firmes que incidan directamente en la política del Estado.

El programa de educación intercultural debe ser construido a partir del diálogo con el consenso de todos los actores de la sociedad. Donde existe el mutuo respeto por los distintos puntos de vistas, donde se expresen los mismos vocabularios, los mismos intereses para construir una educación con valor social legitimado, nadie quedará molesto, nadie estará marginado en su visión, su idea, o su pensamiento. La ley para el diálogo, la conciliación, y la paz digna en Chiapas manifiesta que para atender las causas que originaron el conflicto del 94, la única forma de resolver el problema es promover soluciones consensuadas a las diversas demandas políticas, sociales, culturales, y económicas, dentro del estado de derechos y a través de las vías institucionales.

## **EL RETO EDUCATIVO PARA EL FUTURO DE LOS PUEBLOS**

El reto de la educación para el medio indígena debe centrarse en promover el crecimiento y desarrollo de nuestras sociedades sin que se pierdan nuestras identidades sociales. Para esto, se debe perseguir la integración en el sistema educativo de todas las actividades sociales que realiza el hombre con la naturaleza como contenidos vivientes del currículo de educación básica para la formación de futuros jóvenes. Buscar siempre la articulación de otros saberes útiles para explayarse en la formación integral de la futura generación, será nuestra mayor esperanza del día de mañana, porque nosotros tenemos que morir y abandonar este espacio.

Desde este punto de vista, la educación debe aterrizar en tres ejes medulares:

1. Reconocer que todos los seres humanos son creadores de la actividad social que transforma la materia prima y genera la cultura y la sabiduría humana.
2. Promover el respeto por las distintas creaciones culturales de los pueblos, sin estigma ni descalificación de uno a otro; todo tiene valor y utilidad en la vida social individual.
3. Promover la articulación de las experiencias sociales y conocimientos tradicionales y universales.

Sintetizando todo lo expuesto: el núcleo central de la educación, intercultural, y multicultural estará basado en la actividad social y el conocimiento pleno de la naturaleza, como elementos para el crecimiento y desarrollo de los pueblos y de la nación. Primero es importante conocernos, comprendernos, y respetarnos como seres humanos y como hermanos en esta tierra sagrada como una condición natural para realizar el intercambio de experiencias y conocimientos otras personas de esta tierra. Segundo, debemos conocer nuestro medio ambiente natural como fuente de riqueza de la materia prima. La educación para el medio indígena debe vincularse directamente a la filosofía de los pueblos del “saber-hacer” y “producir” los bienes materiales para la sobrevivencia social.

Para responder a esta filosofía educativa de nuestros pueblos, considero importante comenzar a explicar los mecanismos que se han venido utilizando en los núcleos comunitarios y familiares como un proceso natural para el crecimiento de los pueblos. Hay que “juntar nuestras palabras para crecer.” Esto indica que todos los miembros de la familia y comunidad están comprometidos a aportar sus palabras como productos de la experiencia práctica y única de las personas; con ello se sienten las bases y las estructuras firmes que permiten ayudar a la orientación del crecimiento de un nuevo ser dentro de la familia. Es decir, todos contribuyen y asumen la co-responsabilidad como educadores auténticos en el contexto donde viven. Por lo tanto, existe una clara concepción de nuestros pueblos, que el ser humano no puede vivir sin estar alimentado y nutrido por la aportación de las ideas y pensamientos de otros miembros de la comunidad. Es decir, el crecimiento humano sólo es posible si existe contacto interindividual y social en el proceso comunicativo en un nivel de igualdad de derechos y responsabilidades en la vida. Donde se entrelazan las palabras y las experiencias prácticas, es allí donde reina la riqueza profunda de nuestras vidas y de nuestras visiones.

También dicen que hay que preparar el *ch'ulel* (alma). La palabra *ch'ulel* para los pueblos tsotsiles es sinónimo de vida y de conciencia profunda de la vida. Los padres de familia inducen a sus hijos a que respeten y cuiden la vida de todos los seres vivos de la naturaleza. Además ponen mayor énfasis en la sacralidad de la naturaleza y del universo. Es decir, todo lo que se observa alrededor de la persona es sagrado porque tiene su propia utilidad y funcionalidad tanto en el espacio como el tiempo. La expresión sagrada funge como eje articulador que sirve como fundamento para que los niños tomen conciencia de la forma de vivir y de respetar las cosas de unos a otros en este mundo.



Para que se conviertan en hombres y mujeres verdaderamente trabajadores hay que capacitar la cabeza, las manos, y los pies. Esto implica entrenamiento de las habilidades creativas de pensar, razonar, escuchar, acordar, aconsejar, y solucionar los problemas de la vida. Al llegar a desarrollar estas habilidades intelectuales son denominadas personas sabias porque saben explicar con claridad, además saben valorar y apreciar las cosas por su utilidad y funcionalidad en el contexto social. Las personas que llegan a tener estas habilidades intelectuales son capaces de buscar la solución creativa de los conflictos de intereses que suscitan en la vida cotidiana de las familias y pasan a ocupar cargos religiosos y civiles dentro de las comunidades.

En lo que respecta al desarrollo de las habilidades de las manos y los pies indica llegar a tener las habilidades del uso y manejo de las herramientas de trabajo de campo y del hogar. Para lograr este principio sólo es posible si el niño (o niña) es guiado, orientado, y alimentado por medio de los consejos de los demás. Los sabios suelen decir: hazte hombre, hazte mujer, aprende a trabajar la tierra, utilizar las cosas para el beneficio de tu familia, para producir los alimentos para que no sufran de hambre tus hijos.

Para que sean personas amables, hay que enderezar el fondo del corazón. Esta expresión significa emblandecer el corazón, hacerlo suave desde dentro y transformarlo en una actitud de respeto y de tolerancia. Por ejemplo, si alguien te insulta, pon tu corazón tranquilo y despoja la malicia en ese momento. Después comienza a mirar desde adentro de tí mismo y descubre el origen del insulto. Por último, piensa y consulta con los demás. Otros consejos que damos a nuestra juventud son de que no guarden rencor, que no sean envidiosos de sus hermanos y de las personas que les rodean, que sepan comprender y sentir el sufrimiento de los demás. Las personas consideradas sin corazón, son poco apreciables y recordadas en la memoria de la comunidad por su carácter fuerte o violento. Estas personas no llegan a una edad avanzada porque sus corajes irán matando su alma, su vida interna, y será cortada su vida por el divino señor.

Los cuatro principios básicos que rigen el proceso de la educación familiar comunitario indígena están vinculados con el desarrollo de las habilidades expresivas, capacidades intelectuales, manuales, y morales. El eje articulador de todo el proceso educativo de los pueblos mayas de Chiapas, se basa en la expresión oral de la lengua y se entrelaza con la espiritualidad para consolidar la formación moral y ético del verdadero hombre trabajador y mujer trabajadora. Con este ideal del hombre y la mujer, da paso firme hacia la convivencia del niño o niña en la vida social comunitaria.

## **REFERENCIA**

Lenkersdorf, Carlos. 1998. *Conceptos cosmovisiones*. México: Editorial UNAM.

**EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN DE LOS  
PUEBLOS INDÍGENAS**

**THE FUTURE OF THE EDUCATION OF INDIGENOUS  
PEOPLES**



# LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA K'ICHÉ

## REVITALIZING THE K'ICHÉ LANGUAGE

Terese Rand Bridges  
Candidata al Doctorado,  
Universidad de Arizona, Estados Unidos

### RESUMEN

Este artículo describe una propuesta de revitalización del idioma k'iché en Santa Lucía Utatlán, en el Departamento de Sololá, Guatemala. Primero, se plantea la pérdida de este idioma ante el español en el contexto de idiomas en riesgo en las Américas, y luego se propone iniciar un proceso de revitalización del idioma en la comunidad. La propuesta sugiere promover el uso y desarrollo del idioma k'iché en la municipalidad y la coordinación de esfuerzos entre organizaciones locales en el desarrollo de programas después del horario escolar. Ofrece algunas sugerencias específicas basadas en esfuerzos de revitalización lingüística de otras comunidades indígenas y en el diálogo dentro de la comunidad con relación al futuro rol del idioma k'iché.

### ABSTRACT

This article outlines a revitalization proposal for the K'iché language in Santa Lucía Utatlán in Sololá, Guatemala. First, the community's language shift from K'iché to Spanish in the larger context of endangered languages in the Americas and the world is explored. This is followed by a proposal for a plan of action to begin a process of language revitalization in the community. The proposal suggests promoting the use and development of the K'iché language within the municipality and the coordination of efforts among local organizations to develop after-school programs. Specific suggestions are offered which are based on language revitalization efforts taking place in other indigenous communities as well as dialog within the community regarding the future role of the K'iché language.

## REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA K'ICHÉ

Cuando los seres humanos enfrentan profundos cambios en la vida de sus culturas, pueden sentirse impotentes. Sin embargo, olvidamos que los seres humanos son los mismos agentes de estos cambios culturales. La cultura es una fuerza que se mueve más allá de nosotros y a la vez rodea nuestra existencia. Esta idea básica está reflejada en esta propuesta para la revitalización del idioma k'iché en Santa Lucía Utatlán, en el Departamento de Sololá, Guatemala. El objetivo es delinear el contexto para una elección informada sobre el futuro uso del idioma k'iché en la comunidad, y proponer algunas sugerencias para iniciar acción hacia el desarrollo de esta lengua.

Los kaqchikeles han promovido su idioma por medio de varios proyectos en los cuales han puesto mucho esfuerzo. Por ejemplo, un grupo de promotores de esta lengua ha creado grupos para enseñar la lecto-escritura en San Juan Comalapa. Estos promotores fueron capacitados a través del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín para luego compartir sus conocimientos con otros miembros del grupo. Estos grupos están promoviendo que los mayas valoren y usen su lengua, y algunos participantes han recibido puestos en la enseñanza bilingüe (Brown 1998).

El mantenimiento y la revitalización del k'iché, la lengua más parecida a kaqchikel, ha recibido menos atención por parte de la comunidad académica, a pesar de tener el mayor número de hablantes indígenas en Guatemala (más de un millón de hablantes). Se estima que el 80% de la población maya habla k'iché, mam, kaqchikel o kekchí, las cuatro lenguas mayas bajo consideración como lenguas oficiales del país, al lado del idioma español (Véase Lewis 2001). Esta propuesta de revitalización de la lengua k'iché enfoca en particular en la comunidad de Santa Lucía Utatlán, localizada en una región montañosa cerca de la carretera Panamericana. Durante mis varias estancias allí, observé que muchas personas de esa comunidad maya no hablaban su lengua en contextos cotidianos. Sin embargo, esta comunidad parece tierra fértil para llevar a cabo esfuerzos de revitalización.

A pesar de los desafíos sociales y políticos que los mayas de Santa Lucía Utatlán han enfrentado a lo largo de su historia, mantienen su identidad maya. Esta conciencia de su cultura y comunidad ha sostenido a la población maya y le ha dado fuerza de carácter y valor. Lo que es necesario ahora es reforzar la conexión intrínseca que existe entre la cultura y el idioma, y darle la fuerza para garantizar un lugar seguro en el futuro.

## PLAN DE ACCIÓN

Aunque muchos mayas perciben una conexión fuerte entre su cultura y el idioma, las fuerzas de globalización y modernización han empezado a reducir el uso del k'iché en la región. Hale (1992) asevera que la pérdida contemporánea de idiomas tiene un carácter

diferente de la pérdida y muerte de otros idiomas en el pasado. Observa que representa una pérdida de diversidad cultural e intelectual a un nivel muy diferente de los cambios previos de uso de los idiomas. England (1996) agrega que la pérdida rápida de lenguas hoy en día también ocurre entre los idiomas mayas, y afirma que varios idiomas guatemaltecos están a punto de extinguirse — en particular, el itzaj, jakalteko, y poqomam). Asimismo, el caso de los mayas forma parte de un panorama más amplio — la pérdida global de idiomas. Pero las lenguas mayas se están perdiendo por causas muy particulares. En parte, el problema es que muchos hablantes mayas no dan importancia a su propia identidad étnica. Esta opresión interna se refleja al no dar valor al idioma de sus antepasados. El uso del español para las rutinas cotidianas puede ocurrir rápidamente, y sin ninguna intención conciente de parte de los padres. Los padres hablan el español con sus niños porque creen que los están ayudando a adquirir el idioma que necesitan para tener éxito en la sociedad guatemalteca. No se les ocurre que sus hijos resultarán monolingües en español, porque creen equivocadamente que sus hijos van a adquirir la lengua de sus ancestros de cualquier manera.

En esta propuesta para la revitalización, se recomiendan algunas acciones que permitirían a los habitantes de Santa Lucía detener el desplazamiento del k'iché por el español y promover el uso del mismo en ambos dominios tradicionales y modernos. Ya que las lenguas no son estáticas, responden al ambiente social en el cual están inmersas, pero no sobreviven si los hablantes no continúan usándolas. A seguir, se exploran algunos motivos por desarrollar un plan específico de revitalización y algunas sugerencias para su implementación.

## JUSTIFICACIÓN

Todos reconocen que Santa Lucía Uatatlán está perdiendo su lengua. La pregunta que se debe plantear es si el monolingüismo en español será un problema en el futuro para Santa Lucía. Como dice Cantoni (1996, p. ix), “. . . quisiera invitar a los líderes de Santa Lucía a tomar ‘una decisión bien informada’ acerca del futuro de la lengua k'iché en la vida de la población de Santa Lucía.” Asimismo, los indígenas en los Estados Unidos, por ejemplo, han visto sus lenguas en peligro de extinción o en plena extinción, por no haber tomado conscientemente alguna decisión de mantener su uso. ¿Tendrán las lenguas mayas una suerte similar?

Varias razones importantes existen por las que los líderes de Santa Lucía deberían pensar en la implementación de un plan específico para detener el cambio en el uso del k'iché por el español. Primero, y de suma importancia, la cosmovisión del mundo maya se perdería sin el uso del idioma que la expresa. Si la lengua muere (o se pierde), esta visión también desaparece. La lengua maya está estrechamente vinculada a la identidad y cultura maya. Además, el conocimiento del k'iché sirve para aprender otras lenguas mayas. Mientras el futuro político de Guatemala permanece incierto, muchos mayas y otros simpatizantes de la problemática maya están luchando por una Guatemala pluriétnica, que reconozca y valore su diversidad cultural. La lengua k'iche, con el mayor número de hablantes en el país, ciertamente tendrá un papel estratégico en el futuro político de Guatemala.

## PROGRAMA DE LECTO-ESCRITURA PARA LA REVITALIZACIÓN

Las sugerencias citadas para la revitalización de lenguas están por encima de la promoción de la educación bilingüe en las escuelas. Es de suma importancia que la comunidad apoye y utilice el k'iché tanto adentro como afuera de las escuelas. En los Estados Unidos, los programas bilingües no han dado los resultados esperados con respecto al uso de las lenguas indígenas. En cierta forma, los programas bilingües disminuyen el sentido de responsabilidad por usar las lenguas en la casa y en la comunidad (Fishman 1991). Mientras programas de educación bilingüe promueven estas lenguas en las escuelas, este esfuerzo no basta si los hablantes piensan que quedan absueltos de usar la lengua afuera de las escuelas en su comunicación diaria. Más bien, el programa bilingüe debe ser visto como otro apoyo para el uso de la lengua, aparte de crear fuentes de trabajo para personas que hablan la lengua (McCarty y Zepeda 1998). Los programas bilingües también capacitan a personas en la lecto-escritura de su lengua nativa y sirve como enfoque para los interesados en la promoción y uso de la lengua. Según Brown (1998, p. 166), la educación bilingüe en Guatemala ha sido un importante lugar de entrenamiento para revitalizacionistas mayas.

Dadas estas circunstancias, los padres y maestros deben apoyar y promover la educación bilingüe. La escuela es un sitio importante en la vida de los niños; el uso del k'iché en la escuela apoya su uso comunitario, expandiendo el dominio de la lengua. El desarrollo de materiales y currículo provee otros recursos y ayuda a involucrar más sectores de la comunidad. Por ejemplo, la Escuela Normal de Occidente, situada en la carretera a Santa Lucía, participó en la conferencia sobre la educación maya, pero no desarrolló un programa bilingüe debido a las pocas fuentes de información acerca del k'iché (Encuentro Taller de Escuelas 1992, p. 95). Los padres y defensores de la lengua deben recordar que los programas escolares no son suficientes para mantener la lengua; el esfuerzo debe continuar en la casa y en la comunidad para lograr un dominio completo.

## SUGERENCIAS PARA MANTENER LAS LENGUAS MAYAS

Otro recurso que apoya la revitalización es la publicación *Maya' Chii': Los idiomas mayas de Guatemala*, con descripciones lingüísticas y del contexto social. Esta obra ofrece varias sugerencias para el mantenimiento de las lenguas mayas (Oxlajuuj Keej Maya' Ajtz'iib' 1993, pps. 118-120):

1. Los padres de familia deben hablar la lengua maya con sus hijos, y no permitir a los hijos mayores usar el español con los menores.
2. La mamá juega un papel importante en el mantenimiento de la lengua, pero el papá tiene influencia sobre el idioma que usan los demás, y esto afecta el ambiente lingüístico.
3. Si usan el español en la casa, pueden comenzar a la edad de tres años y seguir hablando en lengua maya en todos los contextos apropiados.

4. No deben burlarse de las personas “semi-hablantes” de la lengua maya. El apoyo de otros hablantes mejorará su habla con menos problemas y en menos tiempo.
5. Escribir novelas, poemas, cartas, noticias, o carteles en lengua maya.
6. Hablar con los compañeros en maya y en voz alta en los transportes públicos.
7. Promover programas de radio o dirigir una reunión pública en lengua maya para ampliar los ámbitos de uso de la misma.

## **SUGERENCIAS ESPECÍFICAS PARA SANTA LUCÍA UTATLÁN**

En 1997, se estableció el Centro Etnográfico para la Cultura Maya con el propósito de desarrollar la investigación y la educación de la población indígena de Santa Lucía Utatlán. Fue creado por la población indígena para “la recuperación de la memoria histórica, las vivencias, el desarrollo de la cultura, y la conservación de nuestro patrimonio para consolidar un modelo de desarrollo auténtico a través de la autodeterminación” (CECMAYA 1997).

El Centro debería servir como un punto estratégico para los esfuerzos de revitalización de la lengua k'iché en la comunidad. La primera actividad debiera ser la promoción del Centro como refugio comunitario para el k'iché; o sea, un sitio donde el uso del k'iché es exclusivo. Su accesible localización en el centro del pueblo proyecta una clara presencia para todos. Debería aclararse a los ladinos de la comunidad que tal actitud no significa un acto hostil hacia ellos, sino representa un lugar donde se afirma la identidad de la población indígena del pueblo. Sería deseable invitar a la población ladina a participar en el Centro. Si los recursos y el tiempo permiten, concedores de la lengua k'iché podrían ofrecer clases de lengua a los ladinos y a la juventud maya con poca fluidez en el idioma.

### GRUPOS DE DISCUSIÓN DE PADRES DE FAMILIA

Muchos padres de familia en Santa Lucía han caído en la costumbre de hablar español con sus hijos en sus casas. A muchos, esta decisión parece buena pues así sus hijos estarían mejor preparados para el futuro. Algunas veces el español es más fácil de hablar debido a su creciente presencia en la televisión y a su mayor interacción con el mundo exterior. Sin embargo, es precisamente así que las lenguas se debilitan y en algunos casos, se pierden. Por lo tanto, el uso exclusivo del k'iché debería ser apoyado por los padres de familia si valoran la preservación de su propia cultura.

La participación de los padres en actividades del Centro es una prioridad. Allí, pueden discutir cómo superar el reto que significa hablar k'iché exclusivamente en el hogar. Uno de los temas de discusión más importantes para los grupos sería cómo asegurar que los niños tengan un buen aprovechamiento en las escuelas sin sacrificar su lengua materna. Estrategias como leer a los niños en k'iché, y contar cuentos e historias, entre otras, son importantes.



También deberá discutirse cómo invitar a todos los miembros de la familia extendida para que hablen k'iché durante actividades familiares.

#### DIRECTOR DE PROGRAMAS

Para mantener tal programa en el Centro, se necesitará una persona para supervisar su implementación. El candidato ideal sería una persona motivada en desarrollar la conciencia cultural de la comunidad. Aunque la mayoría de sus responsabilidades en CECMAYA serán conducidas en k'iché, más que la fluidez en el idioma, el candidato debe tener el deseo de desarrollar su conocimiento de la lengua. De hecho, un director con dificultad en k'iché, servirá de ejemplo para otros para que no se avergüencen hablar con errores. También sería provechoso el conocimiento del inglés para poder usar los recursos del Internet y correo electrónico, y poder participar en conferencias internacionales con el fin de conseguir apoyo financiero para el Centro.

#### DIAGNÓSTICO DE USO DE LOS IDIOMAS EN SANTA LUCÍA

Para ayudar a CECMAYA en tomar decisiones sobre las necesidades de la comunidad, será necesario conducir una investigación de uso de los idiomas en la comunidad. Un estudio que sirve de modelo para tal investigación es el de Lewis (1995). Su documento da algunos datos del estatus del k'iché en otras regiones y puede ser aplicado a la comunidad de Santa Lucía. Otros modelos que han sido aplicados en otros contextos y podrían aplicarse a esta área también, son los estudios del White Mountain Apaches y Cochiti Pueblo (Adley-Santamaría 1997, Hathorn 1997, Naranjo 2000).

#### PROGRAMAS PARA NIÑOS Y ADULTOS

El objetivo central de un programa en CECMAYA después de la escuela permite que los niños del campo, donde el k'iché es dominante, tengan interacción con los del pueblo para que juntos puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas. Las actividades pueden consistir en juegos, adivinanzas, cuentos, y viajes cortos a sitios de interés de la comunidad. También puede incluir visitas de diversas personas, en particular los ancianos de la comunidad. Es importante también invitar a padres y maestros a participar en las actividades para que las puedan reproducir en el hogar y en la escuela.

Para crear más actividades en k'iché es recomendable crear otros grupos de adultos con intereses similares. Por ejemplo, CECMAYA tiene un grupo de comadronas que comparten información sobre medicina tradicional y métodos alternativos de curación. En estas actividades, los grupos pueden incluir aspectos de la cultura maya e invitar a que los participantes lo discutan en k'iché.

## OTRAS POSIBILIDADES

Además de grupos de discusión, se podrían ofrecer talleres cortos para discutir temas de cultura maya y guatemalteca. Existen muchos materiales en español y otros en lenguas mayas que exploran aspectos de la cultura maya. Los materiales en español pueden ser leídos por los promotores de los talleres y luego presentados en k'iché. Algunos temas que se pueden incluir son la numerología y cosmología maya, el calendario maya, los jeroglíficos, y el estudio de artefactos antiguos y etnográficos (Batz 1996, 1997; Cabrera 1995; Schele y Grube 1996; Sturm 1996).

Otra área que CECMAYA está en proceso de desarrollar es su biblioteca. Ya existen materiales acerca de la revitalización cultural de los mayas, pero no ha habido énfasis en la adquisición de materiales escritos en k'iché. Obras tradicionales como el *Rabinal Achi* y el *Popol Wuuj* deberían ser parte del acervo bibliográfico de CECMAYA, y podrían ser grabadas en casetes para que los mayas de Santa Lucía que no saben leer en k'iché tengan acceso a estas obras clásicas.

Existe también un gran número de suplementos de periódicos en k'iché, como la sección "El Regional" en el periódico *Raíces*, la sección mensual "Mayatzij" en *Siglo XXI*, y la revista *Rutzijol* (England 1996; Oxlajuuj 1993, Richards y Richards 1996b; Sam Colop y Otzoy 1996). CECMAYA no debe limitarse a materiales recientes con la ortografía estandarizada de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG). Por ejemplo, una de las primeras gramáticas del k'iché fue escrita por Felipe Rosalío Saquic Calel de Novillero, una aldea en el área de Santa Lucía Uatlán. Esta gramática no ha sido bien vista en el campo de lingüística porque usa la ortografía que fue oficializada por el Instituto Indigenista Nacional y fue diseñada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que sigue la ortografía del español. Sin embargo, la ortografía de ALMG es valiosa porque representa con más precisión los sonidos de la lengua k'iché. Existe una gran riqueza en materiales con esta ortografía, como panfletos de salud, diccionarios, Biblias, entre otros, que deberían ser incorporados al Centro.

La biblioteca de CECMAYA también podría incluir literatura de tipo académico como son los documentos escritos por Oxlajuuj Keej Maya' Ajtz'iib' y otros artículos escritos en español que analicen la situación de las lenguas mayas. Estos materiales podrían ser discutidos en k'iché después de haber sido leídos en español por los equipos de trabajo. Lo más importante es que la gente de Santa Lucía Uatlán no olvide que tiene un rico recurso en su propia lengua. Los participantes deberían ser motivados a crear sus propios materiales, tales como poemas, dibujos, e historias para compartirlos con todos. Grabaciones en casetes y video también son importantes recursos para el desarrollo y mantenimiento de la cultura maya en la comunidad.

## COOPERACIÓN Y COMUNICACIÓN LOCAL, REGIONAL, E INTERNACIONAL

Dentro de la comunidad misma, la Asociación para el Desarrollo Integral, a través de Proyectos Autosostenibles (ADIAPA) que ha formado una farmacia y otros proyectos

educativos, puede colaborar en las actividades vinculadas a la educación y al bienestar de la población. También grupos religiosos pueden participar en el desarrollo de movimientos de base para el rescate y mantenimiento de la cultura maya. CECMAYA podría determinar si estas organizaciones tienen objetivos comunes para invitarlas a realizar esfuerzos mutuos.

Tampoco hay que olvidar los recursos en otras comunidades vecinas; por ejemplo, la Voz de Nahualá, la estación de radio en Nahualá, doce kilómetros al oeste de Santa Lucía. Varios autores han comentado sobre el efecto que las transmisiones de radio en lenguas indígenas tienen sobre la conciencia de la población indígena (Lewis 1989, Moore 1989). Dentro de la región, también existen innumerables recursos humanos, entre ellos maestros del k'iché de la Universidad de San Carlos y del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín, quienes pueden ser invitados a dar talleres sobre lengua y cultura maya y ayudar en la elaboración e implementación del plan de revitalización.

Un aspecto difícil del trabajo de revitalización de lenguas es la impresión de que uno está trabajando solo y en aislamiento. Por eso, el acceso a servicios de Internet y correo electrónico a través de un sistema de computación es importante. La comunicación con otras personas que están desarrollando lenguas indígenas en otras partes del mundo sirve como otro recurso importante. Las conexiones por medio de la computadora también facilitarán a CECMAYA a tener acceso a apoyo financiero y becas educativas.

## CONCLUSIÓN

Sería recomendable que CECMAYA mantuviera una visión amplia, tratando de incluir a todos los sectores de la comunidad dispuestos a colaborar con sus esfuerzos. Las actividades citadas en este plan de revitalización deben ser cuidadosamente consideradas con la esperanza de lograr un consenso antes de iniciar cualquier acción, conforme con la manera tradicional maya. Es importante tener en cuenta que la revitalización de la lengua constituye un largo proceso para contrarrestar los efectos de 500 años de marginalización cultural.

Se ha dicho que Guatemala tiene lo mejor y lo peor de la humanidad. Esto también aplica a la situación de las lenguas indígenas. Algunas de estas lenguas no se podrán recuperar nunca, pero el k'iché es una lengua con las cualidades necesarias para una revitalización dramática en este siglo. Esto pasará sólo si la misma sociedad maya valora el uso de su lengua dentro de sus hogares y sus comunidades; sólo así, se puede garantizar la sobrevivencia de sus lenguas para futuras generaciones.

## REFERENCIAS

- Adley-Santamaría, Bernadette. 1997. "White Mountain Apache Language: Issues in Language Shift, Textbook Development, and Native Speaker-University Collaboration," in Reyhner, J., Ed., *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. [http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL\\_Content.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_Content.html).
- Batz, José. 1997. *Jün Raqan: La cosmovisión y los números mayas*. Patzún, Guatemala: Editorial Rutzijol.
- Batz, José. 1996. *Nik: Filosofía de los números mayas: Un aporte al rescate de la cultura maya*. Patzún, Guatemala: Editorial Rutzijol.
- Brown, R. McKenna. 1998. "Maya Language Revitalization in Guatemala," in Garzón, Susan, et al., Eds., *The Life of Our Language: Kaqchikel Maya Maintenance, Shift, and Revitalization*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Cabrera, Edgar. 1995. *El calendario maya: Su origen y su filosofía*. Guatemala: Ediciones Liga Maya.
- Cantoni, Gina., Ed. 1996. *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- , Centro Etnográfico de la Cultura Maya (CECMAYA). 1997. *Lajuj Aq'ab'al: Centro Etnográfico de la Cultura Maya*. Santa Lucía Utatlán, Guatemala. (Panfleto).
- , 1992. Encuentro Taller Escuelas con Programas Culturales de Cultura Maya. *Hacia una Educación Maya*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya (CECMA) por Editorial Cholsamaj.
- England, Nora. 1996. "The Role of Language Standardization in Revitalization," in Fischer, Edward; and Brown, R. McKenna. *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin, TX: University of Texas.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Hale, Ken. 1992. "On Endangered Language and Diversity" in *Language*, Vol. 68, Numbers 1-3.
- Hathorn, Stacye. 1997. "The Echota Cherokee Language: Current Use and Opinions about Revival," in Reyhner, J., Ed., *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. [http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL\\_Content.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_Content.html).
- Lewis, Paul. 2001. *K'iche': A Study in the Sociology of Language*. SIL International.
- Lewis, Paul. 1995. *Measuring K'iché Language Maintenance: A Comprehensive Methodology*. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of América. ERIC ED383 189.

- Lewis, Paul. 1989. *El uso de k'iché en las radiodifusiones*. Winak: Boletín Intercultural, No. 5.
- McCarty, Teresa & Zepeda, Ofelia. 1998. "Indigenous Language Use and Change in the Americas," in *International Journal of the Sociology of Language*. No. 132.
- Moore, David. 1989. "The Sociolinguistics of Guatemalan Indigenous Languages and the Effect on Radio Broadcasting." Athens, OH: Ohio University.
- Naranjo, Tessie. 2000. "Language Field Survey Tracks Successful Tribal Language Programs" in *Native Language Network*. Winter, 2000, No. 6.
- Oxlajuuj Keej Maya' Ajtz'iib'. 1993. *Maya' Chii': Los idiomas mayas de Guatemala*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- Richards, Julia y Richards, Michael. 1996a. "Maya Education: A Historical and Contemporary Analysis of Mayan Language Education Policy," in Fischer, Edward and Brown, R. McKenna, *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin, TX: University of Texas.
- Richards, Julia y Richards, Michael. 1996b. "Mayan Language Literacy in Guatemala: A Socio-historical Overview," in Hornberger, Nancy, Ed., *Indigenous Literacies: Language Planning from the Bottom-Up*. New York: Mouton de Gruyter.
- Sam Colop, L. Enrique y Otzoy, Irma. 1996. *Publicaciones periódicas dirigidas a lectores mayas*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- Schele, Linda y Grube, Nikolai. 1996. "The Workshop for Maya on Hieroglyphic Writing," in Fischer, Edward and Brown, R. McKenna. *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin, TX: University of Texas.
- Sturm, Circe. 1996. "Old Writing and New Messages: The Role of Hieroglyphic Literacy in Mayan Cultural Activism," en Fischer, Edward and Brown, R. McKenna. *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin, TX: University of Texas.

# UN ANÁLISIS DE COSTO-BENEFICIO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN GUATEMALA

## A COST BENEFIT ANALYSIS OF BILINGUAL EDUCATION IN GUATEMALA

Eduardo Vélez  
Líder, Sector de Desarrollo Humano y Social,  
Banco Mundial, Guatemala

### RESUMEN

Los beneficios de la educación bilingüe compensatoria para poblaciones indígenas en desventaja son significativos y dicha inversión en capital humano es productiva. Estudiantes de escuelas bilingües en Guatemala tienen mejores tasas de asistencia y de promoción, y menores tasas de repetición y deserción durante la educación primaria. La eficiencia de la inversión en educación bilingüe en Guatemala se confirma por un análisis de costo-beneficio sencillo. Apoyo a la educación bilingüe resultaría en ahorros considerables por la reducción de la repetición. Como mejora la calidad de la educación, incrementa la tasa de promoción, aumentando la posibilidad que los alumnos completen el ciclo de educación primaria; y, por lo tanto, incrementa el nivel educativo de la población sin gastos adicionales. La expansión de la educación bilingüe es necesaria pero implica un costo constante en estructura y un costo adicional para llegar a los demás idiomas y al nivel secundario.

### ABSTRACT

The benefits of compensatory bilingual education for disadvantaged indigenous populations are significant and this investment in human capital is productive. Students in bilingual schools in Guatemala have better rates of school attendance and promotion, and lower rates of repetition and truancy during primary education. The value of the investment in bilingual education in Guatemala is confirmed by a simple cost-benefit analysis. Support for bilingual education would result in considerable savings due to the reduction of students repeating grades, an increase in the quality of education, increasing the promotion rate, raising the possibility that students complete the primary education cycle, and increasing the educational level of the population without addition expense. The expansion of bilingual

education is necessary, but it also requires a constant structural cost and an additional cost in order to support additional languages and at the secondary level.

## **INTRODUCCIÓN**

Invertir en la educación bilingüe de los pueblos indígenas es costoso. Sin embargo, los resultados de estos programas son positivos en términos de reducir las tasas de repetición y deserción; aumentar la tasa de promoción; y, aumentar el nivel académico en temas como la lectura, escritura, matemáticas, y en aprender español. Las diferencias entre aquellos que atienden programas bilingües y aquellos que no, son pequeñas, sólo de unos pocos puntos porcentuales. En otras palabras, los programas bilingües pueden ser costosos y los beneficios positivos, pero pequeños.

Si esto es cierto, entonces podemos decir que los programas de educación bilingüe ¿sólo pueden ser justificados por razones de equidad? En términos del análisis de costo-beneficio y debido a que el beneficio obtenido durante el período escolar es corto (el que se obtiene mientras se asiste a la escuela), la respuesta sería que sí, que sólo se puede justificar por la dimensión de equidad. Ahora bien, si el beneficio debido a la educación se obtiene a lo largo de un período más largo, más allá de los años de la educación primaria, época en que la mayoría de los beneficios de la educación bilingüe ocurren, entonces este tipo de educación puede tener beneficios notorios.

## **EL CAPITAL DEL LENGUAJE**

Sin duda, la educación bilingüe resulta en la acumulación de capital humano y esto se refleja en el incremento de los ingresos y la disminución de la diferencia de ingresos. Entre mejor un estudiante vaya en la educación bilingüe, más educación obtendrá, y entre más educación obtenga mayores ingresos obtendrá, y así sucesivamente.

Por eso, si la educación bilingüe lleva a un mayor nivel educativo, entonces, es aún más importante. En Guatemala la educación bilingüe a principios de los años de 1990 solo se impartía en los primeros cuatro años de educación. Después de estos primeros cuatro años los estudiantes se tenían que matricular en escuelas monolingües en español. A partir de la literatura económica se sabe que el idioma dominante es capital humano (Chiswick y Miller 1992, Robinson 1988, Grenier y Vaillancourt 1983, Chiswick 1978). Las habilidades idiomáticas son una forma de capital humano que cumple con los requisitos básicos de lo que es capital humano: las habilidades las tiene la persona, son productivas en el mercado de trabajo, y se forman por medio de una inversión en tiempo y en recursos económicos.

El capital del lenguaje son las habilidades para hablar, leer, y escribir una o más lenguas. En particular, el lenguaje hablado se desarrolla durante el crecimiento del niño o niña; por

ejemplo, el desarrollo de hablar en forma fluida, con soltura, y dominio, la lengua materna. Las habilidades en la lengua materna se adquieren durante la infancia. En esta etapa de la vida, las inversiones son hechas principalmente por los padres o por quienes cuidan a los niños. En esta etapa, la mente humana es particularmente eficiente en crear capital del lenguaje. Entre los muchachos en edad escolar, el capital del lenguaje se adquiere al mismo tiempo que otras formas de capital humano como el crecimiento físico y la educación. Por esto, adquirir habilidades en la lengua materna aparece como algo que no implica esfuerzo (Chiswick y Miller 1995). Quizás el ambiente más importante para aprender una lengua es el hogar. Las habilidades idiomáticas surgen, en gran parte, por medio de la interacción lingüística de quienes viven juntos. Sin embargo, con la edad estas habilidades parecen disminuir.

En general, para aprender la lengua materna, se hacen inversiones importantes tanto en la escuela como fuera de ella. Para la mayoría de los grupos minoritarios, sin embargo, su lengua materna no es la lengua que habla la mayoría de la gente del país. Un miembro de un grupo étnico minoritario que no hable la lengua dominante sigue encontrando enclaves donde su lengua materna es importante para comunicarse con su grupo. Sin embargo, esto no lo ayuda a encontrar oportunidades para capacitarse ni para encontrar trabajo y por lo tanto limita sus posibilidades de salario e ingreso. Más aún, el conocer la lengua dominante incrementa la productividad tanto en el enclave del grupo minoritario como en el mercado laboral nacional porque incrementa las posibilidades de buscar trabajo y de ser más productivo en el trabajo. Por esto es claro que existe un incentivo de mercado de trabajo para aprender la lengua dominante (Chiswick 1991).

Por otro lado, la educación bilingüe no sólo reduce la repetición y la deserción, sino que también mejora las posibilidades para aprender la lengua dominante. Y mientras mejor hablen la lengua dominante los niños indígenas al final del período de educación bilingüe (generalmente hasta el cuarto grado), mejor les irá en el resto de su vida escolar.

También existen razones para creer que los rendimientos sociales de la educación bilingüe para los niños indígenas es mayor que los rendimientos de la educación regular. Desde luego que esto se tiene que probar empíricamente. En el caso de Guatemala se pueden estimar las ganancias en la eficiencia a partir de las diferencias en las tasas de repetición y deserción entre niños matriculados en escuelas bilingües y en escuelas regulares, y sus respectivos costos unitarios.

Los objetivos de este trabajo son precisamente medir los costos y los beneficios de la educación bilingüe, aunque sean aproximados, en un país en desarrollo y multilingüe, con una población indígena considerable. Primero, presentaremos una rápida descripción de indicadores educativos de Guatemala seguidos de una breve referencia a la educación bilingüe del país, para luego pasar al análisis empírico.



## LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA

Muchas investigaciones han mostrado que la educación bilingüe ha tenido éxito en América Latina (Dutcher y Tucker 1994). Esta modalidad educativa produce mejores resultados en pruebas de comprensión de lectura. Es decir, la comprensión de lectura es mayor para los estudiantes a quienes primero se les enseña a leer en su lengua materna y después se transfieren a la lectura en la segunda lengua. Alumnos en escuelas regulares (monolingües) aprenden a leer en su segunda lengua al mismo tiempo que están aprendiendo la segunda lengua. Esta es una carga doble y probablemente la explicación de los resultados pobres en las pruebas de comprensión de lectura entre estos últimos alumnos. Muchos apoyan la idea de que primero se aprenda en la lengua materna porque las habilidades literarias adquiridas en esa lengua pueden luego transferirse a otras lenguas y además porque adquirir estas habilidades literarias en la lengua materna es más fácil. Otros argumentan que enseñarles a los estudiantes en su lengua materna es ponerlos en desventaja para futuras oportunidades educativas. Y hay otros que dicen que no se sabe si el problema de los niños en zonas rurales es por la lengua que se enseña o por las dificultades e insuficiencias que existen en estas zonas. Como se puede ver, hay todas clases de opiniones al respecto.

En efecto, veamos algunos casos. En Haití, alumnos tanto de escuelas públicas como privadas que hablan creole y que aprenden en creole durante sus primeros cuatro años de educación, adquieren tanto conocimiento en su segunda lengua, francés, como aquellos que sólo fueron expuestos al francés desde el principio de su educación. En Nigeria, alumnos de primaria, entre grados uno y seis, que hablaban y estudiaban en yóruba obtenían mejores resultados en inglés que aquellos estudiantes que sólo estudiaban en yóruba entre el primer y tercer grado y luego pasaban al inglés. En Filipinas, estudiantes que hablaban tagálog obtenían mejores resultados en las dos lenguas de su programa bilingüe (tagálog e inglés) que aquellos estudiantes que no hablaban tagálog en su casa. En Canadá, estudiantes cuya lengua materna es el inglés, y que estaban en programas bilingües de inmersión, obtenían mejores resultados que sus iguales en programas tradicionales de enseñanza de la segunda lengua, el francés. En los Estados Unidos, estudiantes del grupo návajo que estudiaban návajo e inglés como lenguas de instrucción, obtenían mejores resultados que sus contrapartes návajo que sólo estudiaban en inglés (Dutcher y Tucker 1994).

## UNA VISIÓN COMPRENSIVA: PRONEBI

A partir de los resultados positivos de un programa que utilizó promotores bilingües en 1965 durante una campaña de “castellanización,” se estableció un sistema de educación bilingüe a nivel nacional (Morren 1988). Desde 1979, el gobierno de Guatemala junto con la Agencia para el Desarrollo Internacional (de los EE.UU.) ha colaborado para mejorar la calidad de la educación de la población indígena. Se adaptó el vitae nacional y se tradujo para los niveles de preescolar, y los primeros cuatro grados de cuatro lenguas mayas, las más habladas. El gobierno instituyó el uso de las lenguas mayas en educación primaria y creó el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)<sup>1</sup>. Instrucción culturalmente

relevante se ofrece en español y en lenguas mayas. Resultados empíricos mostraban que había mejoras en los logros académicos, y que se reducía la repetición y la deserción.

El éxito del PRONEBI se podía juzgar a partir de indicadores producidos por evaluaciones. Tasas de asistencia, de deserción y promoción mejoraron en comparación con grupos de control formados por niños mayas que asistían a escuelas donde sólo se enseñaba en español. En efecto, en los 1980s, el PRONEBI ya tenía un impacto positivo medido por tener un nueve por ciento de mayor promoción que el grupo de control (Townsend y Newman 1985), y los estudiantes PRONEBI obtenían mayores puntajes en todos los temas estudiados, inclusive español (Morren 1988). La educación bilingüe también ya gozaba del apoyo de los padres de los alumnos (Richards y Richards 1990).

En un análisis que se hizo en 1986 sobre 297 comunidades, (Carvajal y Morris 1989/1990 y Carvajal, Morris, y Davenport 1993) encontraron que el PRONEBI había logrado ganancias entre grupos indígenas en relación con indicadores tales como repetición y deserción. En el primer caso con diferencias que iban entre 30 y 46 por ciento, y en el segundo caso con diferencias que iban entre 6 y 16 por ciento. Los autores intentaron explicar las diferencias por características socioeconómicas y por diferencias entre los distintos grupos indígenas, pero al final fue el modelo de educación bilingüe lo que explicaba la reducción de la repetición y la deserción.

Otras evaluaciones también atribuían un efecto positivo a la educación bilingüe. En un caso se contrastaron estudiantes de PRONEBI completo y parcial y de un grupo de control de segundo grado, en los resultados de pruebas en matemáticas, español, ciencias, lengua maya, y matemáticas mayas, (todas excepto esta última prueba basadas en el curriculum nacional). Los resultados fueron estadísticamente diferentes en todos los temas, excepto en español. La conclusión es que los alumnos de PRONEBI completo obtuvieron los mejores resultados, por lo que se concluyó que el curriculum PRONEBI completo es necesario para obtener los mejores resultados. También vale la pena observar que los estudiantes del grupo de control son quienes obtienen los resultados más bajos (ver la Tabla 1).

**Tabla 1: Puntajes de alumnos en escuelas PRONEBI completas, PRONEBI incompletas y en grupo de control, segundo grado, 1987**

Materia	Escuelas	Alumnos	Puntaje (s.d)
<b>PRONEBI completas</b>			
Matemáticas	14	117	45.6 (14.3)
Español	18	231	32.4 (14.2)
Ciencias	7	36	80.7 (14.0)
Maya	15	165	46.6 (21.4)
Matemáticas Maya	12	174	37.2 (18.5)
<b>PRONEBI parcial</b>			
Matemáticas	15	166	33.5 (15.9)
Español	22	263	31.7 (14.6)
Ciencias	6	51	24.1 (14.7)
Maya	16	155	36.4 (14.6)
Matemáticas Maya	8	133	22.2 (12.2)
<b>Grupo de Control</b>			
Matemáticas	28	292	40.1 (17.7)
Español	15	215	35.4 (16.5)
Ciencias	16	108	36.3 (23.2)

Fuente: Scott y Simón Chuta (procesado)

Otra evaluación de la AID (1993) sobre el Proyecto Mejoramiento de la Educación Primaria Rural diseñado para proporcionar educación bilingüe relevante a niños indígenas en zonas rurales del país, también produjo resultados interesantes. En términos de tasas de repetición, deserción, y promoción, aunque los niños indígenas de escuelas PRONEBI obtuvieron resultados iguales a los de las escuelas regulares, las niñas de escuelas PRONEBI tuvieron mejores resultados que las de escuelas regulares. Además, lo importante es que tanto para niños como para niñas las escuelas PRONEBI presentaban una tendencia a mejorar durante el período 1986-1991. Igualmente se observó que generalmente los niños presentaban mejores indicadores que las niñas. En siete de ocho indicadores de logro académico los estudiantes de PRONEBI lograron mejores resultados que los estudiantes de escuelas regulares. Y se observó algo que va contra la intuición: que los estudiantes de PRONEBI frecuentemente son mejores en español que en las escuelas regulares.

Las escuelas con educación bilingüe han desarrollado material especial para la enseñanza. Sus docentes pasan más tiempo con sus estudiantes, y están bien entrenados. Y quizás de más importancia es que los padres tienen actitudes muy favorables hacia la educación bilingüe, y aunque hay variaciones por comunidades, esta actitud se relaciona positivamente con el logro en español. En otras palabras, los padres apoyan la educación bilingüe siempre y cuando esta educación produzca un alumno que sepa español.

En 1991, había 96.194 alumnos en las escuelas de PRONEBI. También había 653.413 estudiantes en zonas rurales en educación primaria. La proporción en las escuelas de PRONEBI, por lo tanto era el 14.7 por ciento, pero como sólo había 239.249 estudiantes indígenas matriculados en las escuelas rurales, PRONEBI realmente cubría cerca del 40 por ciento de los estudiantes disponibles. Por esto, en ese entonces había considerable espacio para mejorar.

Primero, PRONEBI se podía expandir completando el currículum de las escuelas de PRONEBI de incompletas a completas. En ese entonces había cerca de 400 escuelas PRONEBI que no implementaban el currículum completo. Segundo, PRONEBI podría expandirse aún más ya que las cuatro lenguas incluidas en el programa sólo cubrían el 20 por ciento de las comunidades donde se hablaban esas cuatro lenguas. Tercero, la metodología de PRONEBI podría extenderse a otras lenguas, incrementando el potencial de cobertura, sobretodo si se expande en las lenguas con mayor población. La pregunta, sin embargo, a la que se enfrentaban los decisores de política es si es una buena inversión social seguir invirtiendo en el modelo de PRONEBI.

## **COSTOS Y BENEFICIOS**

Usando indicadores de tasas de repetición y deserción y costos asociados al currículum (PRONEBI y regulares), se puede simular la eficiencia de las ganancias asociadas a cambios a la modalidad bilingüe en Guatemala. Estos ahorros en los costos asociados a la disminución en la repetición por PRONEBI pueden ser significativos. Además, entre mayor sea la calidad de la educación, mayor será la tasa de promoción y mayor la probabilidad de que los estudiantes terminen la educación primaria y, por lo tanto, se mejorará el nivel total de educación a un costo menor. Con las tasas de repetición que había a principios de los 1990s, cerca de 47 por ciento en las escuelas regulares y 25 por ciento en las escuelas de PRONEBI, el costo unitario de la época, y el número de estudiantes indígenas, tanto en las escuelas regulares como en las de PRONEBI, calculamos el número de repetidores y el costo total de la repetición tal y como se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2: Ahorros simulados como resultado de reducir la repetición debido a PRONEBI**

	A PRONEBI	B Regulares
1. Tasa de repetición	.25	.47
2. Costo unitario anual — quetzales	246	235
3. Número de estudiantes indígenas	96.194	653.413
4. Número de repetidores (1*3)	24.049	307.104
5. Costo total por la repetición (2*4) quetzales	5.916.054	71.464.440
6. Costo simulado de la repetición si se tiene la tasa de PRONEBI y la estructura de costo se mantiene (3B*1A*2A) (quetzales)	-----	40.184.900
7. Ahorros simulados debido a PRONEBI (5B-6B) quetzales	-----	31.279.540

Fuentes: Ministerio de Educación, PRONEBI.

Costo unitario Dutcher 1994 y Haeussler 1993. Número de estudiantes, USAID 1993.

Note: 1 quetzal = US\$5.6.

Más aún, los costos ahorrados se pueden derivar así:  $C' = (Nt * !p)UCp$ , donde  $C'$  representa el costo simulado de la repetición asociado al modelo educativo PRONEBI, incluyendo su tasa de repetición;  $!p$ , el número de estudiantes en escuelas regulares en ese momento; y  $Nt$ , el costo unitario asociado a las escuelas PRONEBI. El resultado muestra un ahorro considerable por año, más de 31 millones de quetzales, más o menos US \$5 millones de la época. Es decir, los ahorros son equivalentes al costo de proporcionar educación a cerca de 100.000 estudiantes al año.

Otra simulación puede proporcionar los beneficios privados asociados al PRONEBI. Esta vez calculamos la reducción en la deserción y su efecto en los ingresos personales. A partir de información sobre el número de estudiantes de primer grado por tipo de escuela (PRONEBI y regular), y de sus respectivas tasas de deserción, que son un poco menores en la escuelas de PRONEBI — 13 versus 16 por ciento, se puede derivar el número total de desertores en cada tipo de escuela. Además de ser un desperdicio para el sistema educativo, los desertores generalmente tienen menos ingresos en el mercado de trabajo. Asumiendo que haya menos desertores y que además completaran su educación después de un año, estos individuos incrementarían sus ingresos laborales con el promedio asociado con un año adicional de educación formal. Cálculos indican que el número de desertores disminuiría en 3.927 por año si las tasas de deserción del PRONEBI se generalizaran a todo el sistema. El ingreso anual

de los individuos se incrementaría en 186 quetzales de la época, lo que significa cerca de 730.000 quetzales al año (ver Tabla 3)

**Tabla 3: Beneficios simulados al reducir las tasas de deserción a los niveles de PRONEBI**

	A PRONEBI	B Regulares
1. Número de estudiantes	19.243	130.905
2. Tasa de deserción	.13	.16
3. Número de desertores (1*2)	2.502	20.945
4. Disminución de desertores si la tasa de PRONEBI prevaleciera (3B-(2A*1B))	-----	3.927
5. Ingreso adicional asociado con un año adicional de educación (quetzales)	-----	186
6. Incremento anual en ingresos debido a PRONEBI (5B*4B) (quetzales)	-----	730.422

Fuentes: Número de estudiantes: Ministerio de Educación, PRONEBI en Cifras. Tasas de deserción: USAID 1993. Incremento salarial: Patrinos y Vélez 1994.

## CONCLUSIONES

Los beneficios de la educación bilingüe para grupos de indígenas pobres y con desventajas es una inversión en capital humano significativa. Estudiantes de escuelas bilingües tienen unas mejores tasas de asistencia y promoción, y unas tasas más bajas de repetición y deserción. Un hallazgo importante es que los estudiantes de educación bilingüe obtienen mejores puntajes en pruebas de aprendizaje en muchas materias, incluyendo español. Por esto, concluimos que la educación bilingüe incrementa el conocimiento en español que a su turno conlleva un incremento en el promedio educativo de la población indígena de Guatemala.

La educación bilingüe en Guatemala, tal y como lo hemos confirmado en nuestro análisis, es una inversión pública eficiente. Un cambio a la educación bilingüe donde haya estudiantes cuya lengua materna no sea el español resultaría en grandes ahorros en el sector, en particular por la disminución de la repetición. Mejor calidad en la educación generaría mejores tasas de promoción lo que ayudaría, probablemente, a que los estudiantes completen el nivel de educación primaria, incrementando el nivel total de educación a un menor costo; pero también incrementando los niveles salariales de los egresados durante su vida laboral. Los ahorros debidos a la educación bilingüe se estimaron en cerca de US \$5 millones anuales, o

sea lo equivalente a educar 100.000 estudiantes al año. Una reducción en la deserción y sus efectos en los ingresos personales también tendría un efecto importante para muchos, 186 quetzales al mes. En efecto, esta cantidad sacaría a muchos guatemaltecos de los niveles de pobreza extrema.

A pesar de los aspectos positivos, hay algunas advertencias que hacer. La expansión del PRONEBI asume un costo constante en su estructura. La verdad es que la expansión podría hacerse en zonas más remotas y entre grupos más pequeños lo que llevaría a mayores costos unitarios. Si la expansión se hace a otras lenguas mayas también aumentaría los costos, así sea temporalmente por la necesidad de diseñar nuevos materiales para alumnos y para capacitación de docentes, y además con menores posibilidades de tener economías de escala. Sin embargo, por los ahorros ganados se podrían absorber muchos de estos costos.

La expansión también significaría adquirir mayores niveles educativos además de menos repetición y deserción. Esto significaría tener más acceso a cupos en la educación secundaria, lo que significa obtener recursos adicionales para satisfacer esta nueva demanda. Por ser los rendimientos de la educación secundaria en Guatemala altos, tanto de la rentabilidad social como de la privada, se puede justificar que el sector público complete la poca contribución privada, ya que hay poca capacidad (y voluntad) privada de pago, y poca demanda (la matrícula era menos del 20 por ciento a principios de los 1990s).

Aún hay necesidad de seguir investigando los costos y beneficios de la educación bilingüe, no sólo por medio de trabajos más detallados que el que aquí hemos presentado, sino por el análisis de lo que pasa en otros países. Para investigar el efecto a más largo plazo de la educación bilingüe, es necesario diseñar estudios longitudinales y paneles de cohortes de graduados de escuelas bilingües para comparar lo que sucede con estudiantes indígenas y no indígenas que estudien en escuelas regulares. Así mismo es necesario este diseño para poder establecer el impacto de la educación bilingüe en el aprendizaje y los ingresos laborales a largo plazo. Una última pregunta a investigar es si los padres aprenden español más fácilmente cuando sus hijos atienden escuelas bilingües. Como se puede ver, los beneficios que hemos medido son importantes, pero parecería que aún hay muchos otros que todavía no se miden.

## NOTA

<sup>1</sup> El PRONEBI completo consistía en escuelas donde el promotor y los docentes de primer y segundo grado eran bilingües; el docente había recibido capacitación en el programa PRONEBI: las escuelas habían recibido textos y material PRONEBI para preescolar, primer grado, y segundo grado; los materiales se aplicaban en forma regular; y el promotor y los docentes de primer y segundo grado aceptaban la filosofía y la metodología PRONEBI y la aplicaban concienzudamente. PRONEBI parcial era donde no había presencia total de todas estas acciones.

## REFERENCIAS

- Carvajal, Manuel J. y F. Kay Morris. 1989/1990. "Educación formal: ¿Vehículo de integración económica y social del indio guatemalteco?" en *Revista de la integración y el desarrollo de Centroamérica*. Vol. 45-46, pps. 95-110.
- Carvajal, Manuel J.; F. Kay Morris; y Lillian M. Davenport. 1993. "Economic Determinants of Academic Failure and School Desertion in Guatemala Highlands," en *Economics of Education Review*. Vol. 12, No. 1, pps. 59-70.
- Chiswick, Barry R. 1978. "The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign Born Men," en *Journal of Political Economy*. Vol. 86, pps. 897-921.
- Chiswick, Barry R. 1991. "Speaking, Reading and Earnings among Low-Skilled Immigrants," en *Journal of Labor Economics*. Vol. 9, No. 2, pps. 149-70.
- Chiswick, Barry R. y Paul W. Miller. 1992. "Languages in the Labor Market: The Immigrant Experience in Canada and the United States," en Barry R. Chiswick, Ed., *Immigration Language and Ethnic Issues: Canada and the United States*, Washington D.C.: American Enterprise Institute, pps. 229-296.
- Chiswick, Barry R. y Paul W. Miller. 1995. "The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses," en *Journal of Labor Economics*. Vol. 13, No. 2, pps. 246- 288.
- Dutcher, Nadine, y G. Richard Tucker. 1994. *The Use of First and Second Languages in Education: East Asia and Pacific Region*. Washington, D.C.: World Bank (mimeo).
- Grenier, Gilles y Francois Vaillancourt. 1983. "An Economic Perspective on Learning a Second Language," en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 4, No. 6, pps. 471-483.
- Haeussler A., A. 1993. "Análisis costo-beneficio de la inversión en educación en Guatemala." Guatemala: Facultad de Ciencias Económicas, Guatemala. Universidad Francisco Marroquín. Tesis.
- . Sin fecha. Ministerio de Educación. Guatemala. PRONEBI en Cifras.
- . Sin fecha. Ministerio de Educación. Municipios que hablan idiomas mayas. Mapeo sociolingüístico. Guatemala: Unidad de Lingüística Aplicada, PRONEBI.
- Morren, Ronald C. 1988. "Bilingual Education Curriculum Development in Guatemala," en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 9, No. 4, pps. 353-70.
- Richards, Michael y Julia Richards. 1990. *Languages and Communities Encompassed by Guatemala's National Bilingual Education Program*. Guatemala: USAID en colaboración con el Ministerio de Educación.



- Robinson, Chris 1988. "Language Choice: The Distribution of Language Skills and Earnings in a Dual Language Economy," en *Research in Labor Economics*. Vol. 9, pps. 53-90.
- Scott, Patrick B. y R.E. Simón Chuta. Sin fecha. "Rendimiento en segundo grado de las escuelas del Programa Nacional de Educación Bilingüe que están implantando bien el programa bilingüe" Guatemala: PRONEBI en colaboración con la Universidad de Nuevo México.
- Townsend, John y B. Newman. 1985. "Bilingual Education Project in Guatemala: Preliminary Results on the Test of Principal Hypothesis during 1983." Guatemala: Nutrition Institute for Central America and Panama (INCAP).
- , USAID. 1993. "Rural Primary Education Improvement Project: USAID/Guatemala: Final Evaluation." Washington, D.C.: USAID.

**RESÚMENES DE OTRAS PONENCIAS  
DE LA FERIA**

**ABSTRACTS OF OTHER PRESENTATIONS  
AT THE CONFERENCE**



# EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES

## BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION IN MULTICULTURAL CONTEXTS

Myrna Cunningham  
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe, Nicaragua

### RESUMEN

La educación intercultural debe entenderse como un proceso pedagógico que involucra varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de aspirar a la educación que se ofrece a toda la ciudadanía, y de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, idioma, y cosmovisión. Como un producto de la educación bilingüe, la educación intercultural va más allá del reconocimiento de la multiculturalidad y ve cómo puede promover el intercambio, la convivencia, la reciprocidad, y la solidaridad entre diferentes culturas y pueblos. La educación intercultural debe responder a la preservación, fomento, y desarrollo de las culturas ancestrales y que debe ser diseñada, implementada, y ejecutada por los pueblos mismos. El mayor desafío que enfrenta la educación bilingüe intercultural es lograr que el Estado preste su decidido apoyo financiero y que la sociedad civil comprenda, apoye, y acepte la educación bilingüe intercultural para que los pueblos indígenas puedan desarrollar y controlar sus propias iniciativas educativas.

### ABSTRACT

Intercultural education should be understood as a pedagogical process that involves various cultural systems. It is derived from the individual and collective rights of indigenous peoples to educate all of its citizens and from the need to preserve their traditions, culture, values, language, and worldview. As a product of bilingual education, intercultural education goes further to acknowledge multiculturalism, and it strives to promote exchange, coexistence, reciprocity, and solidarity among the cultures of different peoples. Intercultural education must address the preservation and development of ancestral cultures, and it must be designed, implemented, and conducted by the indigenous people themselves. A major challenge confronting bilingual intercultural education is achieving firm financial support from the government. Finally, mainstream society must also understand, support, and accept bilingual intercultural education in which indigenous peoples develop and control their own educational initiatives.

# EXPLORACIÓN DEL BILINGÜISMO: EL DESARROLLO Y MANEJO DE DOS LENGUAS

## EXPLORING BILINGUALISM: THE DEVELOPMENT AND USE OF DUAL LANGUAGES

Alvino E. Fantini, Profesor Emeritus  
School for International Training, Brattleboro, Vermont, Estados Unidos

### RESUMEN

Es importante que todo educador bilingüe comprenda claramente lo que es el bilingüismo, tanto en términos de su desarrollo como en los cambios que ocurren en la persona que se convierte en un ser bilingüe. La idea principal es que el bilingüismo no debe definirse simplemente en términos de destrezas y habilidades, sino también como una actitud de aceptación de aquellas personas que hablan el otro idioma, ya sea el dominante o minoritario. El desarrollo del bilingüismo constituye un proceso a través del cual los afectados entienden, aceptan, y toleran la diversidad. Para entender mejor el bilingüismo individual, a diferencia del bilingüismo en la sociedad, es importante tomar en cuenta los patrones de uso del idioma, el perfil del alumno bilingüe, y las variantes en la enseñanza bilingüe (por ejemplo, el tiempo dedicado a cada idioma, la interacción, el uso del idioma materno, factores sociales, estilos de aprendizaje, etc). Todo educador bilingüe debe conocer las dimensiones múltiples del bilingüismo y los efectos que resultan al volverse bilingüe para mejor aplicar estrategias efectivas en la enseñanza bilingüe.

### ABSTRACT

In order to develop effective programs, bilingual educators need to have a firm understanding of the concept of bilingualism, including changes that occur in the person who is becoming bilingual as well as the development of bilingual abilities. Two key ideas are presented: One is that bilingualism should not be defined as skills and abilities alone but also as an attitude of acceptance of those who speak other languages. It is a developmental process in which one comes to understand, accept, and respect diversity. The second is the importance of differentiating between societal bilingualism and individual bilingualism. To understand individual bilingualism, one must take in to consideration the patterns of language use, the bilingual student's profile, and variables in bilingual teaching (i.e., contact hours allotted, interaction, use of native language, social factors, learning styles, etc.). All bilingual educators need to understand the multiple dimensions of bilingualism in order to apply effective strategies that will support its development.

# LECTURA COOPERATIVA PARA PUEBLOS INDÍGENAS

## COOPERATIVE READING FOR INDIGENOUS COMMUNITIES

Terese Rand Bridges

Programa de Idiomas y Cultura, Universidad de Arizona, Estados Unidos

### RESUMEN

La Universidad de Arizona ha adoptado un método para facilitar el aprendizaje del idioma inglés en las comunidades donde no es el idioma materno. Según su experiencia, este método también es aplicable en la enseñanza de cualquier otro idioma, incluyendo los idiomas indígenas. El método de enseñanza señala la necesidad de comprender que no todos los educandos son iguales. Mientras unos alumnos procesan la información rápidamente, otros, aunque captan todo, tienen dificultad en expresarse. Además, para aplicar este método, es importante tomar en cuenta la cultura de los pueblos y el ambiente donde se aplica. La técnica analiza un texto culturalmente relevante a través de lecturas, notas, y discusiones en grupos que posteriormente exponen sus conocimientos como expertos sobre la parte del texto correspondiente. Por medio de este proceso, los alumnos desarrollan sus destrezas en lectura, comprensión, habla, interacción, y comunicación interpersonal.

### ABSTRACT

The University of Arizona has adopted a method that facilitates the learning of English in communities where it is not the mother tongue. Based on their experience, this method is also applicable to the teaching of other languages, including indigenous languages. This method stresses the need to understand that not all students are alike. Whereas some individuals process information quickly, others understand everything but may have a hard time expressing themselves. In addition, the culture and context of the learners must also be taken into consideration. The method requires the breakdown and analysis of a culturally appropriate text through reading, note taking, and discussion in groups that later come together and present their understanding of their piece of the text. Through these techniques, students develop their skills in reading, comprehension, speaking, interactional skills, and interpersonal communication.

# **ESTRATEGIAS EXITOSAS PARA EL AULA BILINGÜE**

## **SUCCESSFUL STRATEGIES FOR THE BILINGUAL CLASSROOM**

Jennifer Jones

Distrito Escolar Evanston-Skokie, Estado de Washington, Estados Unidos

### **RESUMEN**

La meta del aula bilingüe es lograr el aprendizaje de un segundo idioma. Para lograr esta meta, es necesario dividir el tiempo del aula según cada idioma. Así, los niños aprenden de ellos mismos durante el tiempo en que ellos son los expertos en el idioma en que se imparte el contenido, además de aprender en forma cooperativa. Cuando se fomenta la cooperación y participación estudiantil, se eliminan muchos prejuicios que los alumnos traen al aula y aprenden a interrelacionarse de una manera más amplia. Antes de aplicar cualquier estrategia, es importante que los maestros distingan entre el “lenguaje social,” utilizado para interacciones sociales, y el “lenguaje académico,” utilizado para adquirir nuevos conocimientos académicos. Esta distinción ayuda a que el maestro enfoque la enseñanza según el nivel de adquisición de cada estudiante. Existen numerosas estrategias pero éstas deben tener como base la cultura del estudiante para fortalecer su identidad materna mientras aprende el segundo idioma.

### **ABSTRACT**

The goal of the bilingual classroom is to teach a second language using a variety of didactic strategies. To achieve this, it is also necessary to divide classroom time by language. In this way, students learn from each other while also engaging in cooperative learning. When student cooperation and participation are supported, many prejudices are eliminated that students bring to the classroom and they learn to get along more easily. Before implementing any strategy, it is important for teachers to distinguish between “social” and “academic” language. This distinction helps the teacher to adjust teaching to the acquisition level of the students. While numerous strategies may be used for teaching a second language, those selected must be based on the culture of the students so as to reinforce their identity while developing a second language.

# HACIENDO EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN FORMA DINÁMICA

## MAKING BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION A DYNAMIC LEARNING PROCESS

Virginia Tacam de Tzul  
Jefatura Departamental de Educación Bilingüe Intercultural, Quetzaltenango,  
Guatemala.  
y  
Catarina Chay de Jiguan  
Técnica del Departamento de Educación Bilingüe, Quetzaltenango, Guatemala.

### RESUMEN

El programa bilingüe para la población estudiantil maya-hablante k'iché y mam tiene como objetivo principal el mejoramiento de la calidad de servicios educativos que actualmente se encuentran en un estado de grave deficiencia. El proyecto ha logrado la conformación de consejos de maestros y padres de familia; creación de centros de interés, equipados con materiales educativos como folletos de literatura de los idiomas mayas k'iché y mam; desarrollo de manuales para el docente; la aplicación de una metodología participativa, activa, e integradora; y el desarrollo de temas para el aprendizaje de los educandos con un proceso lógico. El proyecto emplea el uso de una metodología de lenguaje integrado que utiliza y desarrolla las habilidades lingüísticas del educando a través del uso de materiales educativos y aprendizaje cooperativo que parten del conocimiento significativo cultural del estudiante. Las ventajas de la metodología incluyen el desarrollo de contenidos significativos, el aprendizaje en forma natural, y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

### ABSTRACT

The bilingual program for the K'iché and Mam Mayan-speaking student population seeks to improve educational services that are currently seriously deficient. The program has achieved the establishment of teacher and parent groups; the creation of centers equipped with educational materials and literature in indigenous languages; the development of teacher manuals; the implementation of a participatory, active, and integrationist methodology; and the development of thematic units. The program uses a holistic language approach that develops students' linguistic abilities through the use of educational materials and cooperative learning. Holistic methodology is based on cultural knowledge of the students and its advantages include the development of meaningful content, implementation of teaching in a natural way, and the development of all four language skill areas.



# MÉTODOS PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

## METHODS FOR BILINGUAL EDUCATION

Manuel Brenes  
Asociación para la Educación Pública Bilingüe  
Kalamazoo, Michigan, Estados Unidos

### RESUMEN

El programa bilingüe de la Asociación para la Educación Pública Bilingüe se desarrolla utilizando el idioma materno e inglés en todos los niveles. El tiempo que proporciona a cada uno de los idiomas depende del tipo de programa y sus objetivos específicos como también la preferencia lingüística del estudiante. Los estudiantes pueden estar en una de las etapas de adquisición lingüística como la de pre-producción, producción temprana, desarrollo lingüístico, fluidez intermedia, o fluidez avanzada. Los modelos de programas bilingües incluyen inmersión total, inmersión parcial, instrucción protegida, y programa de dos idiomas. Se resalta la instrucción protegida, pues en este modelo, la instrucción puede extenderse para facilitar que se aprenda el idioma al mismo tiempo que aprende el contenido de las materias. Es de suma importancia evitar el bilingüismo negativo, situación en donde se aprende un lenguaje a costa de otro o en detrimento del lenguaje materno. Se presenta una guía para la planificación de una lección bilingüe basada en la experiencia de la Asociación.

### ABSTRACT

The bilingual program for the Bilingual Public Education Association of Kalamazoo, Michigan, implements instruction in the student's native language and English at all levels. The time allotted to each language depends on the type of program and its objectives as well as the student's linguistic preference. Students may be at various stages of language development such as pre-production, early production, linguistic growth, intermediate fluency, and advanced fluency. While various bilingual program models exist — i.e., total immersion, partial immersion, sheltered instruction, and dual language programs — sheltered instruction is emphasized by the Association. The sheltered method allows for the student to learn the language as well as the content of their courses, like math or science. Negative bilingualism, where one language is learned at the expense of another or to the detriment of the mother tongue, is to be avoided at all costs. A bilingual lesson-planning guide is presented that reflects the Association's experience.

# LA LITERATURA INDÍGENA Y SU INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO

## INDIGENOUS LITERATURE AND ITS INTEGRATION IN THE CURRICULUM

Braulio Mateo Bach Cabrera

Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural, Santa Cruz del Quiché  
El Quiché, Guatemala

### RESUMEN

El *Pop Wuj* es la sistematización de la filosofía, cosmovisión, y modo de vida de los mayas k'ichés, transmitida de generación en generación y practicada hoy día por el pueblo k'iché e incluso compartida por muchas otras culturas indígenas. Es considerado como la biblia de los k'ichés, pues en su contenido relata: la creación del mundo, la genealogía de las primeras familias mayas, y la organización y expansión social. Las enseñanzas del *Pop Wuj* pueden constituir un contenido programático adaptable para cualquier nivel y edad escolar. Los contenidos programáticos deben ser diseñados en la comunidad, tomando en cuenta a los mismos alumnos, a los padres de familia, a los sabios de la comunidad, y la cultura en general. De esta manera, se puede fomentar la coherencia entre alumnos y comunidad y preparar a los estudiantes para la vida, el trabajo, y el desarrollo integral.

### ABSTRACT

The *Pop Wuj* is the systematization of the philosophy, worldview, and way of life of the K'iché Mayans. These have been transmitted from generation to generation, and are currently shared by the K'iché people and other Mayan groups. It is considered the Bible of the K'iché peoples since its contents include: the creation story, the genealogy of the first Mayan families, and societal organization and expansion. The teachings of the *Pop Wuj* can be used to build curriculum content adaptable to any level and age. The curriculum should be designed in the community, taking into consideration the students themselves, the parents, elders, and their culture. This will ensure congruence between students and their communities so that the students will be better prepared for life, work, and a more holistic development.

# **VALOR ASIGNADO A LA LENGUA ANCESTRAL DE LOS INDÍGENAS NASAS, QUIZGÜEÑOS, Y EPERARA SIAPIDARAS**

## **THE VALUE ATTRIBUTED TO THE ANCESTRAL LANGUAGE OF THE NASA, QUIZGÜEÑOS, AND EPERARA SIAPIDARAS**

Marta Elena Corrales Carvajal  
Universidad del Cauca, Colombia

### **RESUMEN**

En base a estudios sobre el valor y uso del idioma, es obvio que para los indígenas guizgüeños, nasas, y eperara siapidaras del Cauca de Colombia, es urgente la construcción de nuevas metodologías y contextos apropiados para introducir la enseñanza de las lenguas y de las lenguas ancestrales en las escuelas indígenas. Es fundamental superar el prejuicio que dicotomiza el valor y uso de las lenguas indígenas frente al español, al considerar al español como la lengua del progreso, de la técnica, del pensamiento abstracto y científico. Por tal razón, el español es apto para hablar y enseñar en la escuela mientras que la lengua indígena se debe mantener únicamente para hablar y enseñar los aspectos tradicionales de la cultura. Manifestando así una valoración ambigua de la lengua indígena, pues la reconocen como un valor cultural pero la siguen usando de manera discriminatoria al interior de sus propias dinámicas educativas y culturales.

### **ABSTRACT**

From studies of the use and value of indigenous languages, it is obvious that indigenous groups like the Guizgüeños, Nasas, and Eperara Siapidaras of the Cauca region of Colombia, urgently need to develop new methodologies and appropriate contexts in order to introduce the teaching of and in ancestral languages in indigenous schools. For new methodologies to succeed, however, the prejudice that dichotomizes the value and use of indigenous languages in relation to Spanish must be overcome. Spanish is considered the language of progress, a technical language, the language of abstract and scientific thought. For this reason, it is spoken and taught in school while the indigenous language is relegated to speaking and teaching about traditional aspects of culture. This dichotomy leads to a questionable valuation of the indigenous language, which although recognized for its cultural value, continues to be used in a discriminatory way within educational and cultural contexts.

# **SITIOS ARQUEOLÓGICOS, EDUCACIÓN, Y DESARROLLO SOSTENIBLE: EL PROYECTO DE CANCUÉN**

## **ARCHAEOLOGICAL SITES, EDUCATION, AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT: THE CANCUÉN PROJECT**

Arthur Demarest  
Vanderbilt University, Nashville, Tennessee, Estados Unidos

### **RESUMEN**

El objetivo principal del Proyecto Arqueológico Cancuén es no dejar a un lado a las comunidades vecinas a los parques y sitios arqueológicos, sino incorporarlas y educarlas para que éstas sean los mismos administradores y beneficiarios de los recursos. La estructura tradicional de proyectos arqueológicos y turísticos no funciona. En particular, el aspecto relacionado con los beneficios económicos de los sitios nunca llega a ayudar a la población local. Para poder tener éxito en estos proyectos, se necesita que los arqueólogos, antropólogos, y expertos en desarrollo trabajen en forma conjunta entre sí y con las poblaciones mayas. También se necesita contar con más fondos dedicados a este tipo de proyectos combinados, y no sólo para actividades aisladas. Al final de cuentas, esto significaría la creación de una gran aula educativa en la cual los mismos mayas pueden ser los propios guías y maestros ante visitantes nacionales y extranjeros para presentar el verdadero mundo maya de hoy y del pasado.

### **ABSTRACT**

The principal purpose of the Cancuén Archaeological Project is to not leave neighboring communities outside of the parks and archaeological sites, but rather to incorporate them and educate them so that they may themselves become the administrators and beneficiaries of these resources. The traditional approach to developing archaeological and tourist projects does not work. In particular, the stage related to the economic benefits of the sites never ends up benefiting the local population. In order to have success in such projects, archaeologists, anthropologists, and experts in development need to work collaboratively along with the Mayan peoples. Also, more funds need to be dedicated to this type of collaborative project, and not just for isolated activities. In the end, this means the creation of a great educational classroom in which the Mayan peoples would serve as guides and teachers for visitors in order to present the true Mayan world of the present and of the past.

# CANCUÉN: EL CASO PIONERO DE UNA COMUNIDAD Y UN PROYECTO ARQUEOLÓGICO

CANCUÉN: A PIONEER CASE STUDY OF A COMMUNITY AND AN  
ARCHAEOLOGICAL PROJECT

David Ricardo García  
Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala

## RESUMEN

El Proyecto Cancuén quiere lograr un manejo sostenible del sitio para el desarrollo humano de las comunidades. Esto incluye el mismo sitio arqueológico y las aldeas en el área de influencia del sitio, en este caso, la comunidad de El Zapote. Los datos preliminares muestran que existen objetivos en común entre los dos grupos, arqueólogos por un lado y la gente de las comunidades q'eqchí por otro. La cooperación entre ellos no sólo se ha limitado al área de trabajo, sino que se ha llegado a dar un intercambio cultural, que ha servido de experiencia educativa para ambos. Las capacitaciones que son necesarias para laborar en el sitio, han dado a los trabajadores, las nuevas herramientas para afianzar su identidad con el sitio y por ende su etnicidad. Estas herramientas les han proporcionado y proporcionarán alternativas económicas que les ayuden a tener una mejor calidad de vida, lo que reivindica así, sus derechos culturales.

## ABSTRACT

The Cancuén Archaeological Project strives to achieve sustainable management of the site for the human development of neighboring communities. This includes the archaeological site and villages in the area surrounding the site, in this case, the community of El Zapote. Preliminary data show that common objectives exist between both groups — the archaeologists and the Q'eqchí people. Cooperation between them has not been limited only to work, but it has also provided cultural interchange that has served as an educational experience for both. The training that is necessary to work at the site has given the workers new tools to reinforce their identity with the site and their ethnicity. In addition, these new tools help them develop economic alternatives that will allow them to attain a higher quality of life while also protecting cultural rights.

# LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA PRESERVACIÓN DE LUGARES SAGRADOS

## COMMUNITY PARTICIPATION IN THE PRESERVATION OF SACRED PLACES

Frederick Lange  
Instituto Nicaragüense de Turismo, Nicaragua

### RESUMEN

Cada cultura en general y cada una de las culturas nacionales guatemaltecas, en particular, tiene espacios geográficos únicos a su grupo étnico. Muchos de estos lugares son sagrados. Existen tres tipos principales de terrenos donde hay lugares sagrados: continuidad de ocupación; nueva ocupación debida a la migración, sin vínculo cultural; y reocupación después de un lapso, con vínculo cultural. La preservación de cualquier tipo de lugar sagrado en Guatemala requiere de una reforma educativa que permita el desarrollo de un currículo que trate el tema de lugares sagrados y la participación comunitaria en su delimitación, preservación, planificación cultural, y turismo ecológico. El currículo también debe enseñar cómo integrar el turismo con el manejo de los lugares sagrados. El uso comunitario y turístico de los lugares sagrados debería contribuir al desarrollo sostenible del lugar. Finalmente, un respeto mutuo sobre la protección y utilización de los lugares sagrados contribuirá a la implementación de los Acuerdos de Paz y Fortalecimiento de una Cultura de Paz.

### ABSTRACT

Each culture, in general, and each of the national cultures of Guatemala, in particular, has its own geographic space. Within these spaces, are sacred places. There are three main types of sacred places: those of continuous occupation; new occupation due to migration, without cultural ties; and reoccupation after some time, with cultural ties. Conservation of these sacred places in Guatemala requires changes in the educational system that will allow developing a curriculum that includes the theme of sacred places and community participation. This curriculum would include delimitation, preservation, cultural planning, and eco-tourism of sacred places. The curriculum also should teach about the integration of tourism within the management of sacred places. The touristic use of sacred places should contribute to the sustainable development of the sacred place. Finally, mutual respect concerning the protection and utilization of sacred places will further the implementation of the Peace Accords and fortify the notion of a culture of peace.

# PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA PARA LOS IDIOMAS MAYAS

## A PROPOSAL FOR LINGUISTIC PLANNING FOR THE MAYAN LANGUAGES

Rudy Camposeco  
Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, Guatemala

### RESUMEN

Como resultado de los Acuerdos de Paz, la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) presentó una propuesta de Planificación Lingüística. Este proyecto tiene como objetivo fortalecer el conocimiento de los idiomas mayas, promoverlos, y desarrollarlos. La planificación es un proceso que se desarrolla en ciclos de marcha evolutiva en tres etapas y con su momento político, técnico lingüístico, y operativo. Su base filosófica radica en los principios de consulta, consenso, participación, y metodología maya. Dicha metodología incluye a los participantes interesados en el fortalecimiento, desarrollo, y evolución de sus idiomas. El punto de partida de la planificación es la operativización de la propuesta de oficialización de los idiomas mayas. La importancia de este acto como parte de la planificación y la elevación a esta categoría presenta para los hablantes un rango oficial que les estimula en su desarrollo y su operativización en todos los ámbitos de uso, un importante primer paso de la Planificación Lingüística.

### ABSTRACT

As a result of the Peace Accords, the Academy of Mayan Languages of Guatemala presented a Language Plan to strengthen the knowledge, promotion, and development of Mayan languages. The plan spells out a process that develops in progressive cycles including political, technical-linguistic, and operational phases. Its philosophical base is founded on principles of consultation, consensus, and participation. This characteristic Mayan approach includes all interested parties in the strengthening, development, and evolution of their languages. The starting point of the plan is the implementation of a proposal to officialize Mayan languages. Language officialization is an important step because elevation to this category provides indigenous tongues with a status that will stimulate their development and use, an important first step of the Language Plan.

# LA REVITALIZACIÓN DE IDIOMAS INDÍGENAS Y LA EDUCACIÓN: EL TRILINGUALISMO YAQUI

## THE REVITALIZATION OF INDIGENOUS LANGUAGES AND EDUCATION: YAQUI TRILINGUALISM

Octaviana V. Trujillo  
Universidad de Nuevo México, Estados Unidos

### RESUMEN

La tribu yaqui de Arizona, Estados Unidos, y Sonora, México, está desarrollando una respuesta indígena a las necesidades del desarrollo del idioma de su pueblo. Se examina el esfuerzo de la tribu para asumir la responsabilidad de coordinar y dirigir todos los programas y actividades iniciados por los suyos, así como otras agencias de educación pública, para satisfacer las necesidades e intereses a largo plazo de la comunidad indígena. También examina la importancia del uso del idioma en el logro educativo así como en el medio cultural más grande en el cual viven los miembros de la tribu. Una perspectiva histórica analiza paso a paso los esfuerzos hasta la fecha para entender mejor la base conceptual de los programas actuales y la planificación indígena en progreso para expandir ese esfuerzo. Este enfoque, estudio de caso, expresa la historia de la tribu yaqui para poder concentrarse en las variables y restricciones universales relativas al desarrollo del idioma de todos los grupos indígenas.

### ABSTRACT

The Yaqui Tribe of Arizona, United States, and Sonora, Mexico, is developing an indigenous response to the need for the development of their own language. The tribe's effort is examined as it assumes responsibility for coordinating and directing its programs. Activities begun on their own, as well as through other public education agencies, are also examined in order to satisfy the long-term needs and interests of the indigenous community. The importance of the use of the language in cultural activities outside regular tribal activities is also examined. A historical perspective is adopted to analyze the forces that have shaped language use to better understand the conceptual base of the programs and the language plan. This case study reviews the history of the Yaqui Tribe in order to focus on the variables and restrictions relative to the development of language in all indigenous groups.



# INTEGRACIÓN DEL IDIOMA Y CULTURA INDÍGENA A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

## LANGUAGE INTEGRATION AND INDIGENOUS EDUCATION THROUGH TECHNOLOGY

Andy Lieberman  
LearnLink, Academy for Educational Development  
Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID)

### RESUMEN

El Proyecto Enlace Quiché es un programa de formación de docentes que utiliza la tecnología como herramienta de aprendizaje para desarrollar material didáctico con pertinencia cultural. Desde su inicio en marzo del 2000, se ha observado que: 1) los cursos del idioma y de la cultura indígena son muy aislados de los demás cursos y frecuentemente ni los institutos ni los alumnos les dan importancia; y 2) donde existen centros de computación, éstos se usan únicamente para enseñar el manejo de la computadora con programas de uso en oficinas, y que esencialmente tienden a formar secretarios en lugar de maestros. Dadas estas observaciones, los administradores del proyecto han diseñado una técnica basada en el uso de las computadoras que utiliza bloques pedagógicos para la realización de proyectos de investigación y creación de material didáctico. Este proyecto se está realizando en la actualidad con el quinto año de magisterio en la creación de material didáctico culturalmente relevante al contexto local.

### ABSTRACT

The Enlace Quiché Project is a teacher training program that utilizes technology as a tool for learning to develop educational materials with cultural relevance. Since its inception in March 2000, two main observations were made: First, indigenous language and culture courses are very isolated from other courses and, frequently, neither institutions nor students give them much importance. Secondly, where computer centers exist, these teach only how to use the computer with office programs, and essentially they are training secretaries instead of teachers. Based on these observations, Enlace Quiché has designed a technique that utilizes computers for the investigation and creation of didactic material and in investigative projects using pedagogical blocks. Currently, the program is being implemented with fifth year education students who are creating their own culturally relevant teaching materials with the use of technology.

# **PROTAGONISMO INFANTIL: DIÁLOGO, PAZ, Y DEMOCRACIA EN CONTEXTOS MULTILINGÜE Y MULTIGRADO**

**CHILDREN AS PROTAGONISTS: DIALOGUE, PEACE, AND  
DEMOCRACY IN MULTILINGUAL AND MULTILEVEL CONTEXTS**

Anabella Giracca  
EDUMAYA, Universidad Rafael Landívar, Guatemala

## **RESUMEN**

El Programa EDUMAYA apoya a varios componentes educativos para la población maya. Entre estos componentes se encuentra el protagonismo infantil que es implementado en el Colegio Naleb'. Este colegio, con una experiencia educativa de 23 años, está diseñado para la comunidad en la que se valora el respeto a todos: adultos, niños, y jóvenes. Central en el currículo es el respeto a la ley. 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. La experiencia Naleb' desarrolla currículos que integran la resolución de conflictos como se demuestra en el protagonismo infantil, que permite que los niños aprendan a dialogar, asuman liderazgo, y resuelvan conflictos en forma no-violenta.

## **ABSTRACT**

The EDUMAYA Project supports various educational initiatives for the Mayan people. Among its complementary components is their support of children as protagonists as practiced in the Naleb' School. This school, with educational experience of 23 years, is a project designed for the community that values and respects all: adults, children, and adolescents. Basic to the school's curriculum is respect for the law. The school created a division of powers, the press, and the Supreme Electoral Tribunal, which established a declaration of principles in 1985 that still shape the educational process. The Naleb' experience develops curricula that include conflict resolution which can be seen in the children's role as protagonists. This helps children learn to interact, assume leadership, and resolve conflict in a non-violent way.

# LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES CON GANAS EN CIENCIAS

## MULTIPLE INTELLIGENCES WITH “GANAS” IN SCIENCE

Jesús Martínez, José Vázquez, y Miguel Ángel Rosales  
Universidad de Texas, El Paso, Texas, Estados Unidos

### RESUMEN

La metodología GANAS es un acrónimo de la frase “Gaining Access to Natural Abilities in Science” (logrando acceso a las habilidades naturales en ciencia). 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, pueden ser trasladadas al aula. La premisa de esta metodología es sencilla: se aprende más fácilmente cuando uno está motivado. La metodología GANAS exige que el educador sienta pasión por la enseñanza y que al mismo tiempo despierte el ánimo y la motivación de los educandos. GANAS enseña que la mejor forma de aprender es participando activamente en la materia a aprenderse. Es una metodología dinámica donde el alumno se vuelve protagonista. En general, el método se puede aplicar también a las matemáticas, física, y ciencias. La idea es involucrar al alumno y hacerle pasar un momento divertido mientras aprende.

### ABSTRACT

GANAS is an acronym of the phrase: Gaining Access to Natural Abilities in Science. The GANAS method is based on the premise that all students have motivation (“ganas” in Spanish), to interact, play, eat, etc. This desire, or motivation, can be transferred to the classroom. The premise of this methodology is simple: students learn more easily when they are motivated. GANAS demands that the teacher feel passionate about teaching while also awakening the students’ spirit and motivation. GANAS teaches that the best form of learning is to participate actively in the material being taught, involving the students and allowing them to have fun. It is a dynamic methodology where the student becomes protagonist. In general, the same method can also be applied to the teaching of mathematics, physics, and science.

# **UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA AMAZONÍA PERUANA**

## **AN EXPERIENCE OF BILINGUAL EDUCATION IN THE AMAZON REGION OF PERU**

Rafael Chancharí Pizuri

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, Perú

### **RESUMEN**

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 en la cultura, la lengua, y la importancia de la educación como vehículo de progreso. El programa de formación de maestros bilingües trata de combinar la lengua y cultura materna y el conocimiento local con enseñanzas “importadas” de afuera. Dentro de la formación de maestros y maestras 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 específicas de los pueblos indígenas (caso Shawi). El éxito del programa se centra en la capacidad de integrar la cultura con los contenidos educativos y de tomar a los niños y niñas como sujetos y protagonistas de su propia formación.

### **ABSTRACT**

About 175,000 people live in the Peruvian Amazonia region. One of the most important tasks in the region is the preparation of teachers through a program that focuses on the culture, language, and the importance of education as a vehicle of progress. The program for developing bilingual teachers attempts to combine the mother language and culture, and local knowledge with “imported” teachings from outside. This program also develops critical and analytic abilities and discusses the different pedagogical currents developed over time in order to examine the needs of the indigenous community (in this case, Shawi). The success of the program is centered on the capacity to integrate local culture with national educational content and on treating children as subjects and protagonists in their own development.

# PROYECTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BOLIVIA

## AN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION PROJECT IN BOLIVIA

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

### RESUMEN

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. Se espera que al término del proyecto, cada país andino tenga funcionando lo siguiente: 1) un programa de la EBI basado en el programa piloto que se realizó en Cochabamba, Bolivia; 2) centros nacionales de documentación en EBI; 3) una infraestructura programática de cooperación entre las universidades de la región; y 4) una infraestructura de cooperación entre las organizaciones indígenas y los Ministerios de Educación. Se presentan resultados de trabajos de grupo de la región andina para profundizar más sobre la importancia de la lengua indígena.

### ABSTRACT

The program for bilingual intercultural education training (PROEBI) for the Andean countries is a new effort designed to support the consolidation and development of bilingual intercultural education (BIE). The Project PROEBI Andes emerges out of the need to ensure the sustainability of the processes of intercultural bilingual education. It also strives to promote cooperation and the permanent exchange of experiences among countries with similar programs and projects. It is hoped that by the end of the project, each Andean country will have achieved the following: 1) an Intercultural Bilingual Education program based on the pilot program in Cochabamba, Bolivia; 2) national centers of BIE information; 3) an infrastructure for cooperation among universities of the region; and 4) an infrastructure for cooperation among the indigenous organizations and the Ministries of Education. The results of working groups in the Andean region are presented in order to explore further the importance of indigenous languages in the region.

# EL USO DE CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS INDÍGENAS

## THE USE OF LINGUISTIC KNOWLEDGE IN THE TEACHING OF INDIGENOUS LANGUAGES

Robert M. Leavitt  
Catedrático, Universidad de New Brunswick, Canadá

### RESUMEN

En Canadá, Estados Unidos, Latinoamérica, y otros países del mundo se ve el fenómeno de la desaparición de idiomas indígenas debido a varias razones. Una de estas razones es el miedo a ser discriminados en su ámbito social. 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 a la vez constituye una pérdida cultural. En la Universidad de New Brunswick, Canadá, la metodología de enseñanza de un idioma nativo se elabora en conjunto entre maestros y miembros de la comunidad. Este diseño curricular hace uso del humor, cuentos, conceptos lingüísticos, y la manera indígena de hablar, entre otros. De esta manera, se les ayuda a comunicar con toda clase de persona en la comunidad y a aprender cómo comunicar sus necesidades diarias, así como sus sueños y aspiraciones en el idioma indígena.

### ABSTRACT

In Canada, the United States, Latin America, and other countries of the world we are experiencing the disappearance of indigenous languages. One reason is fear of discrimination. Another is because educational curricula have not included an indigenous language within their program of studies. Bilingual teacher training is needed in order to avoid such linguistic loss that also becomes cultural loss. At the University of New Brunswick, Canada, the teaching methodology of a native language is designed jointly between teachers and community members. This curriculum design makes use of humor, stories, linguistic concepts, and the indigenous way of speaking, among others. Ultimately, it helps them to communicate with all people in the community and to communicate their daily needs, dreams, and aspirations.

# **LA EXPERIENCIA NORTEAMERICANA Y LA REFORMA ESCOLAR ENFOCADA EN LA EDUCACIÓN DE LA GENTE NATIVA**

**THE NORTH AMERICAN EXPERIENCE AND SCHOOL REFORM WITH A FOCUS ON THE EDUCATION OF NATIVE PEOPLES**

David L. Beaulieu

Oficina de Educación Indígena, Departamento de Educación, Estados Unidos

## **RESUMEN**

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. Cada uno de estos gobiernos brinda enseñanza a los estudiantes indígenas norteamericanos. Esta presentación describe la situación actual y el estado de la educación de la gente indígena norteamericana en los Estados Unidos y enfoca en los esfuerzos del gobierno federal para reformar los colegios con estudiantes indígenas, procurando satisfacer sus necesidades educativas, académicas, y culturales. La ponencia explora 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. Se examinan las limitaciones de las estrategias de reforma escolar, particularmente, cómo afecta al mantenimiento y desarrollo de un idioma nativo fuerte en relación con el idioma inglés.

## **ABSTRACT**

The education of indigenous peoples in the United States is carried out in a complex intergovernmental zone that involves federal, state, and indigenous governments. Each of these governments provides education to indigenous North Americans. This article describes the current state of indigenous education in the United States and focuses on the federal government's efforts to reform indigenous schools in order to satisfy particular cultural, academic, and educative needs. It explores more deeply how the debate of school reform is focused on a number of suppositions that are conceptually inadequate to better indigenous education. Finally, it explores the limitations of school reform strategies, and particularly how they affect the maintenance and development of a strong native language-culture in relation to the English language.

# MÉTODOS PEDAGÓGICOS BILINGÜES BICULTURALES EN EL ÁREA K'ICHÉ

## BILINGUAL BICULTURAL PEDAGOGICAL METHODS IN THE K'ICHÉ AREA

Paul Lewis  
Instituto Lingüístico de Verano

### RESUMEN

Algunos programas y proyectos 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, poco se ha hecho en el descubrimiento de métodos pedagógicos igualmente biculturales y auténticos. A través del punto de vista antropológico y sociolingüístico se presentan algunos de los rasgos de una educación que no es solamente bilingüe sino bicultural. Estos rasgos tienen que ver con las manifestaciones en la práctica de los valores culturales y sociales mayas. Las diferencias en valores se manifiestan en el arreglo del espacio de los participantes, en la manera de hablar, el rol social del maestro y estudiante, y en las expectativas de los participantes en los eventos pedagógicos. Se propone clarificar estos valores y descubrir en conjunto las maneras de actuar para proveer una pedagogía auténtica a la cultura de alumnos k'iché. Se quiere que el aula k'iché sea un lugar donde el alumno puede sentirse cómodo, recibiendo instrucción según las normas de su propia cultura y valores.

### ABSTRACT

Some programs and projects have introduced bicultural themes into the content of instruction (e.g., Mayan world view, numerology, and the calendar), but these efforts have not been translated into pedagogical methods that are also bicultural and authentic. Educational features that are not only bilingual but also bicultural are presented from an anthropological and sociological point of view. These features manifest Mayan cultural and social values. Differences in values are reflected in the arrangement of participant space, in the manner of speaking, in the social roles of teacher and student, and in participant expectations in pedagogical events. This article attempts to clarify these values and uncover the means of providing an authentic pedagogy for K'iché students. The K'iché classroom should be a place where students feel comfortable while receiving instruction in accordance with the norms of their own culture and values.



# ANÁLISIS DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS: REFERENCIAS AL CASO PERUANO

## AN ANALYSIS OF LINGUISTIC RIGHTS: REFERENCE TO THE PERUVIAN SITUATION

Manuel Alexis Bermúdez Tapia  
Pontificia Universidad Católica, Perú

### RESUMEN

Los Derechos Lingüísticos como categoría jurídica son recientes; sin embargo, los elementos que la componen se han encontrado a lo largo de la historia humana y muchos de éstos han tenido una regulación legal. Haciendo un estudio comparativo entre varios países y el Perú con relación al 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 de ser en la actualidad considerada un recurso de una colectividad. Por las regulaciones según diversos instrumentos internacionales, recibir una educación en la lengua materna es un derecho protegido y fomentado, pues se prescribe que, ninguna persona deberá ser obligada a dejar su lengua materna ni deberá sufrir discriminación alguna por hablar una lengua que considere su propia. En este sentido, surge el derecho a recibir información y ser atendido por la administración pública en la lengua materna. Además, la administración puede utilizar la co-oficialidad para apoyar este derecho.

### ABSTRACT

Linguistic Rights are relatively recent as a judicial category; however, the elements that comprise them can be found throughout human history, many of which have been legally codified. Comparing language rights in various countries with Peru, one can conclude that the theme has definitely evolved. It has moved from being considered a national problem to being a right of the linguistic and cultural community and, ultimately, to constituting a collective resource. For these reasons, according to international agreements, the right to receive an education in one's mother tongue is both protected and supported. No person should be forced to abandon one's mother tongue or suffer any form of discrimination for speaking one's own language. The right to receive information and to be assisted by public administration in an indigenous language should be apparent. Finally, establishing various languages as official tongues will further guarantee this right.

# DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y DERECHOS HUMANOS

## LINGUISTIC RIGHTS AND HUMAN RIGHTS

Guillermo Rivas

Programa de Capacitación de Maestros Bilingües Oficina de Educación  
Sonoma, California, Estados Unidos

### RESUMEN

La Declaración de Derechos Humanos indica que un individuo tiene el derecho de expresarse y comunicarse en su idioma materno. Muchas veces, por razones de sobrevivencia y el miedo a lo desconocido, la gente teme lo que no entiende, sin comprender los beneficios que representa ser bilingüe. Es más, se considera que el ser bilingüe representa una barrera o impedimento para la incorporación de los inmigrantes o de las minorías lingüísticas y sus hijos dentro de la sociedad establecida. Entre los retos contemporáneos está la pregunta: ¿cómo incorporar a las minorías lingüísticas en el sistema económico de la sociedad? Esto sólo se puede hacer enseñándoles el idioma oficial para que ellos puedan participar en forma más productiva en la sociedad, pero respetando su idioma materno a la vez. El conocimiento de idiomas extranjeros o no maternos es actualmente una necesidad inmediata por la naturaleza cosmopolita del hombre globalizado.

### ABSTRACT

The Declaration of Human Rights stipulates that an individual has the right to express and communicate in one's own mother tongue. However, implementation of this right has suffered resistance both from individuals and institutions in the larger society. Often, for reasons of survival and fear of the unknown, people tend to fear what they do not understand without also recognizing the benefits of being bilingual. Furthermore, being bilingual is often considered a barrier or an impediment to the incorporation of immigrants or linguistic minorities and their children into mainstream society. One challenge is how to incorporate linguistic minorities into the economic system. This article suggests that people can be taught an official language and participate productively in society while also respecting their mother tongue. The knowledge of foreign languages, or non-mother tongues, is now an immediate necessity for the cosmopolitan nature of the globalized person.

# **RECUPERACIÓN Y REVALORACIÓN DE LOS BIENES CULTURALES Y LAS LENGUAS INDÍGENAS: LA EXPERIENCIA EN MÉXICO**

## **RECUPERATION AND REVALORIZATION OF INDIGENOUS CULTURES AND LANGUAGES: THE MEXICAN EXPERIENCE**

Rocío Casariego  
Rosaura Sánchez Cervantes  
Consejo Nacional de Fomento Educativo, México

### **RESUMEN**

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) busca desarrollar una cultura informática y de computación en las lenguas indígenas en México. Las lenguas y las culturas indígenas poseen especificidades profundamente compatibles con las nuevas tecnologías y 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. Sin embargo, dichos procesos sólo tendrán éxito y eficacia si se sostienen fuertemente en los apoyos y recursos informáticos y de telecomunicación. 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 de concebir a la educación como un proceso informático. Se ofrece una serie de propuestas para que un sistema de informática y computación para México se forme 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.

### **ABSTRACT**

The National Council for Educational Support (CONAFE) strives to develop a culture informed with computing skills among the indigenous languages of Mexico. Indigenous languages and cultures possess specific characteristics deeply compatible with the new technologies; however, it is necessary to begin the processes of technological literacy at the same time that bilingual speaking skills and literacy are also developed. This begins in infancy up to and including young persons and adults. However, such processes will only be successful if they are strongly supported by information and telecommunication resources. In order for indigenous education to be derived from the knowledge and language of these cultures, it must be conceived as information processing. This article offers various proposals for information and computing systems for Mexico. It is hoped that these will become not only a way to improve the educational conditions within indigenous communities, but also become one of the fundamental pillars of its educational system.

# **PROGRAMA EDUCATIVO DEL PUEBLO EPERARA SIAPIDARA DE LA COSTA PACÍFICA DE COLOMBIA**

**THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE EPERARA SIAPIDARA  
PEOPLE OF THE PACIFIC COAST OF COLOMBIA**

Ernesto Hernández Bernal

Centro de Educación Indígena y Multicultural, Universidad del Cauca, Colombia

## **RESUMEN**

Un Programa de Profesionalización Docente se realizó con maestros en ejercicio y líderes del pueblo Eperara de Nariño, Colombia. Este programa nace del mismo interés y necesidad de las comunidades indígenas en búsqueda de mejorar la calidad educativa en la región. Son las mismas autoridades locales y el grupo de educación del pueblo Eperara quienes definieron los criterios de la propuesta formativa. Los maestros elaboraron una serie de documentos, producto de sus investigaciones al interior de las diferentes áreas del programa, los cuales son retomados con el propósito de convertirlos en materiales educativos de apoyo. Uno de los principales logros de esta primera fase del proyecto fue la graduación como Bachilleres Pedagógicos, en el año 2000, de 28 profesionalizantes, maestros, y líderes del pueblo Eperara Siapidara, quienes están aportando al mejoramiento de la calidad de la educación de estas comunidades.

## **ABSTRACT**

A teacher training program was carried out to develop teachers and community leaders among the Eperara people of Nariño in Colombia. This project emerged from the interests and needs of the indigenous communities with the hope of improving the quality of education in their region. Local authorities and an education group defined the criteria of the proposal. In the trainings, teachers produced a series of documents created from research investigations within the different areas of the program. These were then used to develop educational support materials. One of the primary achievements of the first phase of the project was the graduation, in 2000, of 28 professionals with degrees as Bachilleres Pedagógicos, teachers and leaders of the Eperara Siapidara community. These teachers are currently helping to improve the quality of education in their communities.

# EDUCAR SOBRE LA LEALTAD ÉTNICA EN UN MUNDO GLOBALIZADO: UN DESAFÍO

## EDUCATING FOR ETHNIC PRIDE IN A GLOBALIZED WORLD: A CHALLENGE

Tomás Calvo Buezas  
Universidad Complutense, Madrid, España

### RESUMEN

Nunca como ahora la humanidad forma parte de una aldea global, interrelacionada por los medios de comunicación y caracterizada por la integración, el universalismo, y la globalización. 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? Se plantean estas interrogantes y dilemas, a la vez que se aportan datos sobre la Encuesta Escolar Iberoamericana aplicada a veintiún países, entre ellos, Guatemala. Además se ofrecen algunas reflexiones sobre un estudio de textos escolares.

### ABSTRACT

Now, more than ever, we are part of a global village, interrelated by various media of communication and characterized by integration, universalism, and globalization. Educating our children and young people for a world that is at the same time ethnically globalized and localized is one of the most important challenges of the 21st Century. How do we educate with the necessary determination and with firm loyalty to our ethnicity or country while, at the same time, sharing and participating in broader and more universal identities and loyalties? How should this complex network of loyalties and intercultural education be reflected in school materials? This article examines these issues and dilemmas while sharing results from the Ibero-American School Survey conducted in 21 countries, including Guatemala. Also, reflections are offered on a study of school texts.

# PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS AMÉRICAS

## PERSPECTIVES ON INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION IN THE AMERICAS

Carolina Huenchullán Arrué  
Coordinadora Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe  
del Ministerio de Educación, Chile

### RESUMEN

La globalización está creando grupos de pueblos emigrantes, los cuales presentan nuevos desafíos para la Educación Intercultural Bilingüe, debido a la creciente diversificación étnico-cultural. Esto implica nuevas demandas educativas relacionadas no sólo a los niños y niñas indígenas, sino también a los emigrantes en búsqueda de mejores oportunidades. La Educación Intercultural Bilingüe en este sentido, es una herramienta eficaz para proveer a los sujetos, la posibilidad de que las diferencias culturales y cognoscitivas no sean vistas como carencias que deben suplirse con la transferencia de información cultural, sino que más bien se constituyen en potencialidades para la creación de nuevas formas culturales y de nuevo aprendizaje. Las políticas de los varios países deben garantizar derechos ciudadanos de educación, salud, y trabajo independientemente de su origen étnico. Sin embargo, es importante que la atención a los pueblos indígenas no quede al lado por atender a los grupos migrantes.

### ABSTRACT

Globalization is creating groups of emigrant peoples that present new challenges for Intercultural Bilingual Education in Chile in a growing culturally diverse landscape. This implies new educational demands relating not only to indigenous children, but also to migrant groups in search of better opportunities. Intercultural Bilingual Education in this sense is an effective tool for providing those affected with the possibility that cultural differences will not be seen as deficiencies that should be altered with the transference of cultural information, but as potential new cultural forms. National policies should guarantee citizens' rights to education, health, and work, independent of ethnic origin. However, it is important that the attention given to indigenous peoples not be set aside in order to attend to the needs of other migrant groups.



# **OTROS TEMAS DE INTERÉS**

## **OTHER ITEMS OF INTEREST**





# SOBRE LOS AUTORES

## ABOUT THE AUTHORS

**Maria-Inés Arratia, Ph.D.** — Coordinadora de Investigación, Departamento de Antropología, McMaster University, Hamilton, Ontario, Canadá. Sus áreas de investigación son el Conocimiento (Saber) Indígena y los Derechos Indígenas. Arratia fue Directora Ejecutiva del Consorcio de Educación Intercultural para la Integración y el Desarrollo Surandino de la Universidad de Tarapacá en Arica, Chile, desde 1997 hasta el 2000. Desde 1990, ha sido Consultora Intercultural para la ONG Corporación Norte Grande de Arica. En su calidad de especialista en Antropología de la Educación, ha dirigido varios proyectos de Educación Intercultural con el Pueblo Aymara del Norte de Chile y ha participado en la capacitación de líderes Aymara. Nacida en Viña del Mar, Chile, emigró al Canadá donde obtuvo su educación universitaria y sus grados académicos. Ha sido catedrática en Chile, Canadá, Nicaragua, y Estados Unidos.

**Serafin M. Coronel-Molina, Candidato al Ph.D.** — en Lingüística Educativa en la Facultad de Educación, Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos. Posee el grado de maestría en Lingüística Hispánica, Universidad del Estado de Ohio. Coronel-Molina es profesor a tiempo parcial en el Departamento de Lenguas Modernas, Canisius College en Búfalo, Nueva York. Anteriormente, ha sido instructor de español en el Departamento de Lenguas y Literaturas Romances y quechua en el Centro de Estudios de América Latina y el Caribe, Universidad de Michigan. Ha enseñado también cursos de idioma y cultura en universidades peruanas. Coronel-Molina nació en Huancayo, Perú. Además del quechua, su idioma nativo, habla español, inglés, francés, y un poco de italiano y portugués. Sus áreas de investigación son: sociolingüística, planificación lingüística, educación bilingüe, y aplicación de la tecnología a la enseñanza de idiomas.

**Alvino E. Fantini, Ph.D.** — Profesor Emeritus, Departamento de Educación para Maestros de Idiomas en la School for International Training, Brattleboro, Vermont, Estados Unidos, y Editor del *SIT Occasional Papers Series*. Reconocido internacionalmente por su trabajo en la educación de idiomas y el campo intercultural, Fantini fue presidente de la prestigiosa Sociedad para la Educación, Capacitación, e Investigación Intercultural (SIETAR International), y fue otorgado su reconocimiento más alto. Fantini ha publicado numerosos trabajos importantes en adquisición de idioma, bilingüismo, idiomas extranjeros, enseñanza de idioma y cultura, y el campo intercultural. Su estudio, *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe* (Herder y Multilingual Press) publicado en español e inglés, constituye una obra clave entre los estudios de la adquisición del bilingüismo. Recientemente, sirvió en el

Comité Nacional para establecer estándares para idiomas extranjeros en el sistema nacional de educación pública de Estados Unidos. Actualmente, es capacitador y consultor internacional. [alvino.fantini@sit.edu]

**Juan Carlos Godenzzi, Ph.D.** — Doctor en Lingüística. Asesor, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación del Perú. Ha estudiado la realidad sociolingüística peruana, así como los fenómenos de la variación y el contacto lingüístico entre el español y las lenguas indígenas andinas. Ha ejercido la docencia universitaria en Perú, Ecuador, Chile, y Canadá, en los siguientes dominios: Lingüística general, Español, Sociolingüística, Procesos Interculturales, y Fundamentos de la Educación Bilingüe Intercultural. Sus trabajos sobre la variación sociolingüística del español, las prácticas discursivas andinas, y la educación bilingüe intercultural, han aparecido en libros y en publicaciones científicas de varios países. Es miembro del Comité Asesor de la *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* (Barcelona) y miembro del Comité de Redacción de *Revista Andina* (Cuzco).

**Jeffrey Hamley, Ed.D.** — Presidente, Saginaw Chippewa College, un centro de educación superior de dos años, fundado por el Consejo de la Tribu Saginaw Chippewa. Anteriormente, fue Director de Análisis de Políticas e Investigación en el Consorcio de Indígenas Americanos de la Educación Superior, una organización que representa a universidades tribales ante el Congreso y agencias federales. Además, ha trabajado en dos de las 32 “colleges” y universidades tribales de los Estados Unidos: el Instituto de Artes Indígenas Americanos en Santa Fe, Nuevo México, y en Northwest Indian College en Bellingham, Washington. Su interés es la educación de personas indígenas en todo el mundo. Es miembro de la Tribu Montaña Tortuga Chippewa (Turtle Mountain Chipewa) de Dakota del Norte.

**Natalio Hernández.** — Profesor de Educación Primaria y escritor náhuatl, ha sido promotor y fundador de varias organizaciones académicas y culturales. Ha servido como Director de la Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas y miembro fundador de la Iniciativa Indígena por la Paz en Chiapas. Nativo de México, Hernández ha trabajado como Subdirector de Educación Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena, Coordinador del Programa Nacional de Lenguas y Literatura Indígenas de la Dirección General de Culturas Populares, y como Director de la Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas. Actualmente, es Asesor del Proyecto Diversidad e Interculturalidad de la OEI y miembro del equipo técnico para la elaboración del Proyecto de Creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. Ha publicado numerosos libros de poesía y ensayos en náhuatl y ha recibido varios reconocimientos por sus trabajos profesionales.

**Rosalba Jiménez Amaya (Majalu)** — Docente Etnolingüística, líder, y dirigente Indígena Nacional, es la secretaria General y Coordinadora de Educación en la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia). Desde 1974 se ha desempeñado en el campo de la educación indígena de su país como maestra bilingüe, asesora, coordinadora de procesos, capacitadora en formación docente de liderazgo comunitario indígena, y ha sido asesora de políticas etnoeducativas del Ministerio de Educación Nacional. Ha orientado

procesos de educación propia, la elaboración de materiales educativos bilingües, la formulación de currículos propios, planes etnoeducativos, y planes de vida. Ha dado ponencias en varios eventos nacionales e internacionales y ha sido investigadora y escritora de textos. Su interés de investigación ha sido en el desarrollo conceptual desde la visión de lo propio. Nacida en una comunidad indígena en el departamento del Vichada en la región de la Orinoquia Colombiana, pertenece al pueblo sikuani.

**Judith M. Maxwell, Ph.D.** — Directora, Programa Interdisciplinario de Lingüística, Profesora Asociada de Antropología, Tulane University, New Orleans, Louisiana, Estados Unidos; co-directora Oxlajuj Aj, programa de intercambio intelectual Maya Kaqchikel. Nacida en Tennessee, hablante de inglés, español, kaqchikel, náhuatl, mayataanó, y hausa, entre otros. Ha trabajado en educación bilingüe intercultural, acomodación, y estandarización en Colombia, El Salvador, México, Estados Unidos, y Guatemala. Es asesora técnica para el equipo Chuj del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín y asesora inicial para el equipo ixil. Sus publicaciones incluyen artículos, libros, y monografías en varios idiomas indígenas.

**Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza, Ph.D.** — Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Es hablante de quichua y profesor universitario de lingüística, semiología, y pedagogía. Ha realizado investigaciones lingüísticas de las diez lenguas indígenas habladas en Ecuador. Creador de la taptana, un instrumento para explicar el concepto de posición en matemáticas, la cual es usada en la educación intercultural bilingüe en su país. Ha sido el primer dirigente de educación, ciencia, y cultura de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, y ha ocupado el cargo de Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Actualmente, se dedica a investigación sobre plantas nativas, a preparar material educativo en lenguas indígenas, a participar en cursos educativos con las comunidades, y a la elaboración de una nueva versión de su diccionario quichua-quichua.

**Elías Pérez, M.A.** — Pérez tiene grado de Maestría en Desarrollo de la Educación Básica de la Universidad Iberoamericana Golfo Centro de Puebla, México. Actualmente, es asesor académico de la Escuela Normal Intercultural Bilingüe y de la Universidad Pedagógica Nacional en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Ha sido coordinador académico de la licenciatura en educación indígena de la misma Universidad y miembro activo de colectivo hacia una educación intercultural. Tiene amplia experiencia como maestro en el sistema de educación preescolar y primaria para el medio indígena. Nacido en Chiapas, pertenece al grupo lingüístico tsotsil. Ha participado en varios foros de discusión y debates sobre la problemática de la educación intercultural. Tiene diversas publicaciones con temas educativos. [elias\_perez28@hotmail.com.mx]

**Julio D. Ramírez-de-Arellano, Ed.D.** — Director del Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural, ejecutado por World Learning, financiado por USAID, en el Departamento del Quiché, Guatemala. Ramírez-de-Arellano tiene una larga trayectoria trabajando y dirigiendo proyectos de capacitación y desarrollo en varios países de América Latina. Entre los cargos recientes que ha desempeñado, caben destacar la dirección del

Centro de Capacitación de Cuerpo de Paz para Guatemala y el Salvador y el cargo de Asesor Técnico Regional de Capacitación para América Latina con Care Internacional. Ramírez-de-Arellano obtuvo su doctorado en educación en la Universidad de Massachussets, en el Centro para la Educación Internacional (Center for International Education), con énfasis en educación no-formal y capacitación. Originario de Chile, ha vivido por los últimos veinte años en América Central.

**Terese Rand Bridges, M.A.** — Candidata al doctorado en el programa de Idiomas, Lectura, y Cultura de la Universidad de Arizona. Bridges obtuvo la maestría en idioma Inglés y Lingüística y ha conducido varios talleres en metodologías para la enseñanza de idiomas. Sus intereses de investigación incluyen educación bilingüe, revitalización lingüística, y escritura en el segundo idioma. Actualmente, conduce investigación para su tesis que examina las creencias sobre idioma que tienen las mujeres latinoamericanas que trabajan en aulas bilingües en Arizona. Bridges vivió en Guatemala por dos años donde estudió la lengua k'iché mientras daba clases en la American School. Regresa frecuentemente a Guatemala para conducir investigaciones y consultar con los líderes de Santa Lucía Utatlán, Sololá.

**Constanza Rojas Primus, M.A.** — Sociolingüista y candidata al doctorado del Departamento de Lenguas Modernas y Estudios Culturales en la Universidad de Alberta, Edmonton, Canadá. Ha enseñado clases de español en la Universidad de Alberta. En Chile, su país de origen, obtuvo el título de profesora de francés en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y luego daba clases de francés en Santiago. Actualmente, es profesora de español en la Universidad Mount Saint Vincent en Halifax, Nueva Escocia, Canadá. Habla el español, francés, e inglés, y maneja otras lenguas en menor grado como portugués e italiano. Sus intereses incluyen sociolingüística, antropología, lingüística, y planificación lingüística, con enfoque en el mundo indígena de América Latina y el sincretismo cubano.

**Karla Silvestre, M.A.** — Consultora para el componente de Políticas Educativas del Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural. Nacida en Guatemala de parentesco pop'tí y hablante de español e inglés, Silvestre tiene su licenciatura en Biología y obtuvo su maestría en Educación Bilingüe en la Universidad de Pennsylvania. Silvestre fue miembro del comité ejecutivo de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena y ha trabajado como consultora en las áreas de planificación lingüística y capacitación docente. Además se ha desempeñado como maestra de inglés con niños y adultos de comunidades inmigrantes en los Estados Unidos. Sus intereses de investigación incluyen revitalización de idiomas indígenas y la cultura en la educación. Sus intereses profesionales incluyen la integración de la enseñanza de la ciencia y otras materias académicas con el aprendizaje del segundo idioma y la integración de la arqueología en la educación de comunidades indígenas.

**Claudio Tzay, Lic.** — Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación, Universidad de San Carlos de Guatemala, y Diplomado en Pedagogía de la Educación por Alternancia, Centro Pedagógico de Chanchy, Universidad De Tours, Francia. Actualmente, es Coordinador del Componente Preescolar del Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI). Anteriormente se desempeñó como Coordinador de Educación

Preescolar con Niños Refugiados del Mundo; Coordinador del Componente de Educación y Cultura de PRODERE, Naciones Unidas; Orientador Técnico de los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo NUFED, y con la Cooperación Francesa/MINEDUC como Orientador Técnico de Educación de Adultos. Ha presentado en varios foros internacionales sobre temas como grupos infantiles, la educación alterna, y núcleos familiares educativos. Tzay pertenece al grupo lingüístico kaqchikel.

**Eduardo Vélez, Ph.D.** — Líder del Sector para el Desarrollo Humano y Social para el Banco Mundial. Vélez ha sido Especialista Principal de Educación y Especialista Senior de Educación para el Desarrollo Humano del este y sur de África. Actualmente, es líder del Sector para el Desarrollo Humano y Social para el Programa de Latinoamérica y el Caribe, Colombia, México, y Venezuela. Nativo de Colombia, Vélez trabaja y reside en México. Sus intereses incluyen la sociología de desarrollo económico y social, sociología de educación, análisis y evaluación de programas de desarrollo, modelos indicadores sociales, y sociología política. Vélez también ha tenido una extensa carrera académica y como investigador. Ha dado clases como profesor visitante en la Universidad Nacional, Bogotá; Universidad de Brown; y la Universidad de Connecticut; entre otras. Ha escrito sobre temas de economía, educación, desarrollo, y sociología, y ha sido ponente en conferencias en varias partes del mundo.

**José Ángel Zapeta García, Lic.** — Antropólogo Social por la Universidad de San Carlos, Guatemala y en Teología Católica por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Ha servido como Coordinador General de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena. Se ha desempeñado como investigador en temas socio-antropológicos y capacitador en Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas con distintos grupos de personas. Conferencista nacional e internacional sobre temas relacionados a los derechos humanos de los Pueblos Indígenas: Espiritualidad, Educación, y Derechos Específicos de los Pueblos Indígenas. Ha escrito ensayos sobre los mismos temas y escribe como columnista de opinión en el periódico *Rutzijol* del Departamento de Chimaltenango desde 1996 hasta la fecha. Zapeta pertenece al grupo lingüístico k'iché.



# PUBLICACIONES SELECCIONADAS SOBRE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

## SELECTED PUBLICATIONS ON BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION

### EN ESPAÑOL

- Ada, Alma Flor. 2001. *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Albó, Xavier. 1999. *Iguals aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, UNICEF-CIPCA.
- Albó, Xavier. 1995. *Bolivia plurilingüe: Guía para planificadores y educadores*. La Paz, Bolivia: UNICEF-CIPCA.
- Albó, Xavier. 1990. "Lo andino en Bolivia: Balance y prioridades" en *Revista Andina*, Vol. 8, No. 2, pps. 411-440.
- Arango L., Manuel Antonio. 1995. *Aporte léxico de las lenguas indígenas al español de América*. Barcelona: Puvill Libros.
- Baker, Colin. 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. (Traducción por Ángel Alonso-Cortés). Madrid: Cátedra.
- , 2001. *La educación en una encrucijada: Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Estudios del Banco Mundial. Perú: Banco Mundial.
- Batz, José. 1997. *Jün raqan: La cosmovisión y los números mayas*. Patzún, Guatemala: Editorial Rutzijol.
- Batz, José. 1996. *Nik: Filosofía de los números mayas: Un aporte al rescate de la cultura maya*. Patzún, Guatemala: Editorial Rutzijol.
- Bulnes, Marta. 2000. *Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural*. Lima: Programa Especial MECEP (Ministerio de Educación) y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Calvo Pérez, Julio y Juan Carlos Godenzzi, Eds. 1997. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco, Perú: CBC.



- Carvajal, Manuel J. y F. Kay Morris. 1989/1990. "Educación formal: ¿Vehículo de integración económica y social del indio guatemalteco?," en *Revista de la integración y el desarrollo de Centroamérica*. Vol. 45-46, pps. 95-110.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. 2000. *Lingüística Aimara*. Lima: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas" / PROEIB Andes.
- . 1999. "Marco jurídico y normativo del diálogo y negociación," en *Senderos de Paz*, Cuaderno No. 2. Confederación de nacionalidades indígenas (CONAI). México: Editorial Servicios y Asesoría para la Paz.
- Coronel-Molina, Serafín. 2000. "Piruw malka kichwapiq hatun qillqa lulay / Planificación del corpus del quechua en el Perú" en *Amerindia*. Vol. 24, pps. 1-30.
- Coronel-Molina, Serafín M. 1999. "Planificación del corpus del quechua sureño peruano" en Anita Herzfeld y Yolanda Lastra, Eds., *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América*. Sonora, México: Universidad de Sonora.
- . 1993. *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación y Cultura.
- Durán, Teresa y Nelly Ramos. 1986. "Incorporación del español por los mapuches del centro-sur de Chile durante el siglo XVI, XVII, y XVIII," en *Lenguas modernas*, Vol. 13, pps.17-36.
- Escobar, Alberto; José Matos Mar; y Giorgio Alberti. 1975. *Perú, ¿país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fantini, Alvino E. 1982. *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Editorial Herder. Disponible en el Bookstore, SIT, Brattleboro, Vermont.
- Fernández de la Reguera Aller, Isabel y Arturo Hernández Sallés. 1984. "Estudio exploratorio de actitudes en una situación de bilingüismo: El caso mapuche," en *Revista de Lingüística Aplicada*. Vol. 22, pps.35-51.
- Gallardo, Andrés. 1978. "Hacia una teoría del idioma estándar," en *Revista de Lingüística Aplicada*. Vol. 16, pps. 85-119.
- García Escamilla, Enrique. 1999. *Neologismos nahuas: Incorporación de voces de la vida actual al vocabulario de la lengua azteca*. México, D.F.: Plaza y Valdés Editores.
- Godenzzi, Juan C. 1999. *Tradición oral andina y amazónica: Métodos de análisis e interpretación de textos*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andino Bartolomé de Las Casas.
- Godenzzi, Juan C. (Ed.). 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

- Godenzzi, Juan Carlos. 1992. *El quechua en debate: Ideología, normalización, enseñanza*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Godenzzi, Juan C. 1987. *Lengua, Cultura, y Región*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Haeussler A., A. 1993. *Análisis costo-beneficio de la inversión en educación en Guatemala*. Guatemala: Tesis, Facultad de Ciencias Económica, Universidad Francisco Marroquín.
- Heise, Maria, (Ed.). 2000. *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, Convenio Unión Europea y República del Perú.
- Hernández, Natalio. 2001. *Queman tlachixque totlahtolhuan / El despertar de nuestras lenguas*. México: En proceso de edición por Editorial Diana.
- Hernández, Natalio. 1998a. *In tlahtoli in ohtli i/ la palabra, el camino: Memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Hernández, Natalio. 1998b. "La literatura indígena en tiempos de la Guerra en Chiapas" en *In tlahtoli in ohtli / La palabra, el camino: Memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Hernández López, Ramón. 2000. *La educación para los pueblos indígenas de México*. México: Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública.
- Hernández Sallés, Arturo y Nelly Ramos Pizarro. 1983. "Situación sociolingüística de una familia mapuche: Proyecciones para abordar el problema de la enseñanza del castellano," en *Revista de Lingüística Aplicada*. Vol. 21, pps. 35-44.
- Hernández Sallés, Arturo y Nelly Ramos Pizarro. 1980. "Proyecto de investigación: El español hablado por los mapuches o araucanos del centro sur de Chile: Estudio de un grupo familiar," en *Revista de lingüística aplicada*. Vol. 18, pps. 59-64.
- Hernández Sallés, Arturo y Nelly Ramos Pizarro. 1979. "Estado actual de la enseñanza del castellano a escolares mapuches del área rural: Un problema de bilingüismo y lenguas en contacto," en *Estudios filológicos*. Vol. 14, pps. 113-127.
- Hernández Sallés, Arturo y Nelly Ramos Pizarro. 1978. "Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches: Estudio de un caso," en *Revista de lingüística aplicada*. Vol. 16, pps. 141-150.
- Herzfeld, Anita y Yolando Lastra (Eds.). 1999. *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América*. Sonora, México: Universidad de Sonora.
- Hornberger, Nancy H. 1988. "Haku iskwuylanan: La educación bilingüe y el mantenimiento del quechua" en *Perú Indígena*. Vol. 27, pps. 95-102.

- , 1997. *K'ak'a' taq tzij richin retamab'alil kajulew: Vocabulario para el ambiente natural*. Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala. Guatemala: K'ulb'il Yol Twitz Paxil.
- Lenkersdorf, Carlos. 1998. *Conceptos cosmovisiones*. México: Editorial UNAM.
- Martínez Cañulef, Eliseo. 1998. *Introducción a la educación bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Meléndez L., Miguel Angel et al., Eds. 1990. *Memorias de los simposios: lingüística aborigen, la construcción de la identidad a través del léxico, la gramática, y los textos: antropología ecológica: Historia comparada de las selvas tropicales*. Bogotá: Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes, Universidad de los Andes.
- , 1990. *Etnoeducación: Conceptualización y ensayos*. Bogotá: Programa Etnoeducación, Ministerio de Educación Nacional.
- , 2002. *Política nacional de lenguas y culturas en la educación*. Documento de Trabajo. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación.
- , 2001. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación.
- Montaluisa, Luis. 1988. *Comunidad, escuela, y currículo*. Santiago: UNESCO.
- Muñoz Izquierdo, Carlos 1989. *Calidad, equidad, y eficiencia de la educación primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México: Editorial Centro de Estudios Educativos.
- Oxlajuuj Keej Maya'Ajtz'iib'. 1993. *Maya' Chii': Los idiomas mayas de Guatemala*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- Pantigozo Montes, Jaime. 1992. "Lingüística quechua en quechua: Una aplicación a la educación bilingüe," en J.C. Godenzzi, Ed., *El quechua en debate: Ideología, normalización, y enseñanza*. Cuzco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Pps. 265-273.
- Pevar, Stephen L. 1992. *Los derechos de los indios y tribus: La guía básica ACLU para los derechos indios y de tribus*. Segunda edición. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Pozzi-Escot, Inés. 1998. *El multilingüismo en el Perú*. Cochabamba: PROEIB Andes, Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas, y Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- , 2002. *Ri Qatzij / Nuestra Palabra*. Santa Cruz del Quiché, Quiché, Guatemala: PAEBI

- Rodas, Raquel. 1989. *Mama dulu cacuango huiñai causai yuyashca*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural PEBI, MEC-GTZ.
- . 1997. *Rukemik k'ak'a' taq tzij: Criterios para la creación de neologismos en kaqchikel*. Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala. Guatemala: K'ulb'il Yol Twitz Paxil.
- Salas, Adalberto. 1987. "Hablar en mapuche es vivir en mapuche: Especificidad de la relación lengua-cultura," en *Revista de lingüística aplicada*. Vol. 25, pps. 27-35.
- Salas, Adalberto. 1983. "¿Alfabetizar y enseñar en mapudungun? ¿Alfabetizar y enseñar en castellano?: Alternativas para la escuela rural en la auracanía chilena," en *Revista de lingüística aplicada*. Vol. 21, pps. 59-64.
- Sam Colop, L. Enrique, e Irma Otzoy. 1996. *Publicaciones periódicas dirigidas a lectores mayas*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- . 1996. *Hacia un modelo de educación, inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. Secretaria de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI). México: Editorial SEP-DGEI.
- Scott, Patrick B. y R.E. Simón Chuta. Sin fecha. *Rendimiento en segundo grado de las escuelas del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)*. Albuquerque: Universidad de Nuevo México y PRONEBI.
- Zúñiga, Madeleine. 1993. *Resumen de la Mesa de Trabajo "Educación Intercultural."* Primer Encuentro Regional por la Educación: Inversión para el Desarrollo, 5-7 de agosto de 1993. Cuzco: Asociación Departamental de Alcaldes del Cuzco.
- Zúñiga, Madeleine, Liliana Sánchez, y Daniela Zacharías. 2000. *Demanda y necesidad de educación bilingüe: Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, y KFW.

## EN INGLÉS

- Adley-Santamaría, B. 1997. "White Mountain Apache Language: Issues in Language Shift, Textbook Development, and Native Speaker-University Collaboration," in Reyhner, J., Ed., *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. [http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL\\_Content.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_Content.html).
- Arratia, María I. 1997. "Daring to Change: The Potential of Intercultural Education in Aymara Communities in Chile," in *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 28, No. 1-2, June.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1977. *Reproduction in Education and Culture*, traducido por R. Nice. Beverly Hills, CA: Sage

- Boyer, Paul. 1998. "Many Universities, One Vision: A History of the American Indian Higher Education Consortium," in *Tribal College Journal*. Vol. 9, No. 4, pps. 16-22.
- Brown, R. McKenna. 1998. "Maya Language Revitalization in Guatemala," in Garzón, S. et al., Eds., *The Life of Our Language: Kaqchikel Maya Maintenance, Shift, and Revitalization*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Cantoni, Gina., Ed. 1996. *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Carvajal, Manuel J.; F.Kay Morris; and Lillian M. Davenport. 1993. "Economic Determinants of Academic Failure and School Desertion in Guatemala Highlands," in *Economics of Education Review*. Vol. 12, No. 1, pps. 59-70.
- Cooper, Robert L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford, James. 1999. *Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice*. Fourth Edition. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services, Inc.
- DeLong, Loretta. 1998. "Schools Controlled by American Indians: The Unrealized Potential," in *Tribal College Journal*. Vol. 9, No. 4, pps. 13-14.
- Dutcher, Nadine. 2001. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Escuit Choy, A. y V. Gálvez Borrell. 1997. *The Mayan Movement Today: Issues of Indigenous Culture and Development in Guatemala*. Translated by the Danish Association for International Cooperation. Guatemala: FLACSO.
- Fantini, Alvino E. 1999. "Comparisons: Towards the Development of Intercultural Competence," en *Foreign Language Standards*. June K. Phillips, Editor. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Fantini, Alvino E. 1997. *New Ways in Teaching Culture*. Arlington, VA: TESOL.
- Fantini, Alvino E. 1992. "Exploring Bilingual Behavior," en *Interspectives: A Journal on Transcultural and Peace Education*. Vol 1, No. 92, pps 73-77. Newcastle, England.
- Fantini, Alvino E. 1985. *Language Acquisition of a Bilingual Child*. Clevedon, England: Multilingual Matters. Available from the Bookstore, SIT, Brattleboro, Vermont.
- Ferguson, Charles A. 1968. "Language Development," in J. Fishman, Ed., *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley & Sons.
- Fischer, Edward and R. McKenna Brown. 1996. *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin, TX: University of Texas.
- Fishman, Joshua A., Ed. 2001. *Can Threatened Languages Be Saved?: Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Fishman, Joshua. 1998. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon, UK: Multicultural Matters.
- Fishman, Joshua. 1973. "Language Modernization and Planning in Comparison with Other Types of National Modernization and Planning," in *Language in Society*, Vol. 2, No. 1, pps. 23-43.
- Francis, Norbert y Jon Reyhner. 2002. *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education: A Bilingual Approach*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Garzón, Susan et al., Eds. 1998. *The Life of Our Language: Kaqchikel Maya Maintenance, Shift, and Revitalization*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Grenier, Gilles and Francois Vaillancourt. 1983. "An Economic Perspective on Learning a Second Language," in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 4, No. 6, pps. 471-483.
- Hamel, R. Enrique. 1995. "Indigenous Education in Latin America: Policies and Legal Frameworks," in Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R., Eds., *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. New York: Mouton de Gruyter.
- Hornberger, Nancy H. 2000. "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility," in *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 31, No. 2, pps. 173-201.
- Hornberger, Nancy H. 1994. "Literacy and Language Planning" in *Language and Education*. Vol. 8, pps. 75-86.
- Hornberger, Nancy H., Ed. 1997. *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlin: Mouton.
- Hornberger, Nancy H and Kendall A. King. 1998. "Authenticity and Unification in Quechua Language Planning," in *Language, Culture, and Curriculum*. Vol. 11, No. 3, pps. 390-410.
- Hornberger, Nancy H and Luis López. 1998. "Policy, Possibility, and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Peru and Bolivia," in J. Cenoz and F. Genesee, Eds., *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pps. 206-242
- Krauss, Michael. 1998. "The Condition of Native North American Languages: The Need for Realistic Assessment and Action," in *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 132, pps. 9-22.
- King, Kendall. 2001. *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- McCarty, Teresa. & Zepeda, Ofelia. 1998. "Indigenous Language Use and Change in the Americas," in *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 132.
- Moore, David. 1989. *The Sociolinguistics of Guatemalan Indigenous Languages and the Effect on Radio Broadcasting*. Athens, OH: Ohio University.
- Morren, Ronald C. 1988. "Bilingual Education Curriculum Development in Guatemala," in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 9, No. 4, pps. 353-370.
- , 2001. *Native Americas: Hemispheric Journal of Indigenous Issues*. Vol XVIII, No. 2. Ithaca, New York: Cornell University
- Patrinós, Harry A. and George Psacharopoulos. 1996. "Socioeconomic and Ethnic Determinants of Age-Grade Distortion in Bolivian and Guatemalan Primary Schools," in *International Journal of Education and Development*. Vol. 16, No. 1 pps. 3-14.
- Robinson, Chris. 1988. "Language Choice: The Distribution of Language Skills and Earnings in a Dual Language Economy," in *Research in Labor Economics*. Vol. 9, pps. 53-90.
- Skutnabb-Kangas, Tove, Editor. *Journal on Linguistic Diversity and Language Rights*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Warren, Kay. 1998. *Indigenous Movements and Their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

## EN LENGUAS INDÍGENAS

- Chasoy Sijindioy, José. 1981. *Ñugpata sachucu caugsagcunamanda parlocuna*. Segunda Edición. Sibundoy, Colombia: Educación Nacional Contratada, Vicariato Apostólico de Sibundoy.
- Chasoy Sijindioy, José. 1982a. *Conejomanda y gurguntillumanda parlocuna*. Segunda Edición. Sibundoy, Colombia: Educación Nacional Contratada, Vicariato Apostólico de Sibundoy.
- Chasoy Sijindioy, José. 1982b. *Sachuchu caugsagcuna tucuscamanda parlocuna*. Sibundoy, Colombia: Educación Nacional Contratada, Vicariato Apostólico de Sibundoy.
- Chasoy Sijindioy, José. 1983. *Calusturinda Yaya*. Sibundoy, Colombia: Educación Nacional Contratada, Vicariato Apostólico de Sibundoy.
- Chuquimamani, Rufino. 1983. *Unay pachas . . . Qhishwa simipi qollasuyu aranwaykuna*. Vol. 1. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Chuquimamani, Rufino. 1984. *Unay pachas . . . Qhishwa simipi qullasuyu hawariykuna*. Vol. 2. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.

- García Márquez, Gabriel. 1981. *Mushuc quellca huañuyta yachasha huillarca*. (Crónica de una muerte anunciada). Lima y Quito: La Oveja Negra.
- Kaqchikel Cholchí. 1995a. *Rukemik k'ak'á taq tzij*. Guatemala: Cholsamaj.
- Kaqchikel Cholchí. 1995b. *Retamab'alil winaqil*. Guatemala: UNICEF.
- Kaqchikel Cholchí. 1995c. *Retamab'alil kajulew*. Guatemala: UNICEF.
- Kaqchikel Cholchí. 1995d. *Retamab'alil ajlanem*. Guatemala: UNICEF.
- Kaqchikel Cholchí. 1995e. *Retamab'alil ch'ab'äl*. Guatemala: UNICEF.
- Ri K'ulb'il Yol Twitz Paxil. 1997. *Nuk'ulem chi rij kib'anikil, chuqá kich'ojib'al riachamaq'í / Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas, 31 de marzo de 1995*. Iximulew (Guatemala): Cholsamaj.
- , 2002. *Ri Qatzij / Nuestra Palabra*. Santa Cruz del Quiché, Quiché, Guatemala: PAEBI.
- Rodas, Raquel. 1989. *Mama dulu cacuango huiñai causai yuyashca*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural PEBI, MEC-GTZ.

## WEBSITES

- General Writings by and about Native Americans  
<http://anpa.ualr.edu/DTP/dtpdefault.htm>
- Indigenous Issues  
<http://nativeamericas.com>
- Native American Web Sites  
<http://www.vanderbilt.edu/snap/resources>
- Native American Bibliography  
<http://falcon.jmu.edu/~ramseyil/mulnativ.htm>
- Native Americans  
<http://www.americanwest.com/pages/Indians.htm>
- Native American Nations and Homepages  
<http://www.americanwest.com/pages/nathom.htm>
- Resources for Indigenous Cultures around the World Learning  
<http://www.nativeweb.org>





# SOBRE WORLD LEARNING

## ABOUT WORLD LEARNING

### VISION AND MISSION

From the beginning, our vision has been one of world peace. Our mission is to help build it. Guided by our values and animated by our sense of purpose, we attempt to demonstrate that people of good will and commitment to the fundamental dignity of human life can be a powerful light in a world too often darkened by humankind's failure to recognize its own humanity. The people we serve are forward looking, seeing the world not only as it is, but as it could be: they have chosen to be agents of change. And like those who have worked to develop the organization over the past seven decades, their ideas take no account of, nor are they limited by, political borders or geographical boundaries. Rather, ours is a world bound only by a common humanity.

World Learning is the only international organization with both academic and project capabilities dedicated to promoting intercultural understanding, social justice, and world peace. Since its founding in 1932 as The Experiment in International Living, World Learning's values have become ever more relevant, while its programs have grown in scope and intensity. Through distinctive methods based on experiential approaches to education and training and the integration of theory and practice, World Learning's diverse programs are designed to provide life-changing experiences that build knowledge, develop leaders, contribute to global development, and effect change.

Today, World Learning has four units, described below.

### SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING (SIT)

BRATTLEBORO, VERMONT

Established in 1964, SIT provides education and training programs that enable participants to develop the leadership capabilities and cross-cultural competencies required to advance international understanding, work effectively in multicultural environments, and achieve sustainable development at the community level and on a national or global scale. As

the accredited college of World Learning, SIT is heir to nearly 70 years of pioneering intercultural educational programs, including providing the early U.S. Peace Corps training. Today, in addition to its premier study abroad programs, SIT offers master's degrees in foreign and second language teaching, international education, intercultural relations, sustainable development, organizational management, and international and intercultural service; extension courses; educational system reform initiatives; and management development and conflict transformation training, among other activities.

## PROJECTS IN INTERNATIONAL DEVELOPMENT AND TRAINING (PIDT)

WASHINGTON, D.C.

Through its field division, World Learning administers social and economic projects in international development and training worldwide under U.S. government and international contracts and grants. A prominent private voluntary organization (PVO), World Learning specializes in developing the skills and potential of individuals and institutions. World Learning's Projects in International Development and Training are active in every region of the world, with programs in five broad sectors: Education, Training and Exchange, Institutional Capacity Building, Democracy and Governance, and Societies in Transition.

## THE EXPERIMENT IN INTERNATIONAL LIVING (EIL)

BRATTLEBORO, VERMONT

World Learning, originally founded in 1932 as The Experiment in International Living, was one of the first organizations of its kind to engage individuals in intercultural living and learning. Originating in the United States, The Experiment introduced the homestay concept to the world by carefully preparing and placing Experimenters in the homes of host families to learn other languages and cultures firsthand. Over the years, the organization expanded into many countries around the globe. In 1954, Experiment national offices worldwide joined forces to establish the Federation EIL (FEIL), a Swiss-registered association, to coordinate their network of educational exchange programs. Today, World Learning is one of more than 20 autonomous national organizations that comprise the Federation. This network reflects a basic tenet — that intercultural learning is a collaborative experience. It requires working together across cultures. It allows all participants to explore their differences and build on their commonalities. Most importantly, it ensures that when going abroad, participants enter into the local culture in the Greek way, or the Mexican way, or the Kenyan way, rather than doing “the American thing” in someone else's backyard.

A list of member organizations making up the worldwide network of The Experiment in International Living is available by contacting [federation@experiment.org](mailto:federation@experiment.org). Updates are also posted on the Federation EIL Website <http://www.experiment.org>.

## WORLD LEARNING FOR BUSINESS

CHESTERFIELD, NEW HAMPSHIRE

World Learning provides integrated solutions to the enterprise-level language and cultural training needs of global organizations. Clients receive customized competency-based training in various languages at sites in Vermont, New Hampshire, and California, or at clients' sites elsewhere in the world. Programs are delivered in individual or group classes and through guided self-instruction. World Learning's portfolio includes executive communication coaching and orientation programs to assist those preparing for international negotiations, meetings, or assignments.



# PUBLICACIONES SOBRE WORLD LEARNING

## PUBLICATIONS ABOUT WORLD LEARNING

- Case, Richard S. 1996. *A Time Apart: An Experiment in International Living*. Pittsburgh, PA: Dorrance Publishing Co.
- Clapp, Estelle Barnes. 1966. *One Woman's India: Experiment in International Living*. DeLand, FL: Everett/Edwards, Inc.
- Fantini, Alvino E., Editor. Spring 2000. *About Our Institution*. SIT Occasional Papers Series. Inaugural Issue. Brattleboro, VT: School for International Training.
- \_\_\_\_\_. 1975. "The Role of Language in an Overseas Experience" in *SECUSSA Sourcebook: A Guide for Advisors of U.S. Students in an Overseas Experience*. Washington, DC: National Association for Foreign Student Affairs.
- \_\_\_\_\_. 1972. "Formula for Success" in *Exchange Magazine*. Washington, DC: Department of State.
- \_\_\_\_\_. 1968. "The Experiment in International Living's Multi-Language Program" in *Foreign Language Annals*. Vol. 2, No. 1, October.
- \_\_\_\_\_. 1967. "A 20th Century Tower of Babel" in *Odyssey*. Vol. 5. No. 1, Spring.
- \_\_\_\_\_. 1965. "A+ for the Language Programs" in *Odyssey*. Vol. 3, No.1, Winter.
- Peters, William. 1957. *Passport to Friendship: The Story of The Experiment in International Living*. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Company.
- \_\_\_\_\_. 2002-2003. *SIT Study Abroad Catalogue*. [www.sit.edu](http://www.sit.edu).
- Wallace, John A. 1996. *The Experiment in International Living: Opening Doors Worldwide*. Brattleboro, VT: Whetstone Publishing.
- \_\_\_\_\_. 1994. *The Birth and Early Development of the School for International Training*. Putney, VT: Unpublished. (Available at the SIT Library, Brattleboro, VT.)
- \_\_\_\_\_. 1972. "Three Weeks Equals Thirty Weeks? — A Report on an Experimental Intensive Language Course" in *Foreign Language Annals*. Vol. 6, No. 1, October.
- Watt, Donald B. 1967. *Intelligence Is Not Enough*. Putney, VT: The Experiment Press.
- \_\_\_\_\_. and Kitty Davidson Walker, Editors. 1977. *Letters to the Founder*. Brattleboro, VT: The Experiment Press.
- \_\_\_\_\_. 2000. "Peace Through Understanding" in *World Odyssey*. Vol. 68, No. 1, Spring. Brattleboro, VT: World Learning Department of Communications.



# INFORMACIÓN PERTINENTE

## RELEVANT WEBSITE INFORMATION

The following Websites provide information about World Learning — the institution, its programs, and its activities — and about other areas relevant to its mission.

About the Federation EIL:

[www.experiment.org](http://www.experiment.org)

American Council on Education:

<http://acenet.edu/programs/index.cfm>.

Hague Appeal for Peace, as it relates to youth:

[www.haguepeace.org](http://www.haguepeace.org)

International Education and ways to participate:

<http://exchanges.state.gov/iew2001>

Network of Educators on the Americas (NECA):

[www.teachingforchange.org](http://www.teachingforchange.org)

NGO Directory, and other resources for NGOs:

[www.un.org/MoreInfo/ngolink/welcome.htm](http://www.un.org/MoreInfo/ngolink/welcome.htm)

Organizational Members of the Federation EIL:

[www.experiment.org/contacting.htm](http://www.experiment.org/contacting.htm)

SIT Occasional Papers Series:

[www.sit.edu/publications](http://www.sit.edu/publications)

SIT Study Abroad:

[www.sit.edu/study abroad/index.html](http://www.sit.edu/study%20abroad/index.html)

United Nations “International Year for the Culture of Peace” in 2000:

[www.unesco.org/manifesto2000](http://www.unesco.org/manifesto2000)

World Learning:

[www.worldlearning.org](http://www.worldlearning.org)



# EDICIONES

## ISSUES OF THE SIT OCCASIONAL PAPERS

Spring 2000. Inaugural Issue. *About Our Institution*

Spring 2001. Issue Number 2. *NGOs in Development*

Winter 2002. Issue Number 3. *Study Abroad: Student Essays and Papers*

Winter 2003. Issue Number 4. *La Educación Indígena en las Américas*