

LA EIB Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESTATALES¹

1. Introducción

1.1. LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Pedro Plaza Martínez

Si concebimos la educación como el proceso por el cual un pueblo o una colectividad cualquiera transmite, reproduce, recrea o reconstruye sus saberes y conocimientos para garantizar la sobrevivencia, podemos concluir que todos los pueblos indígenas, al igual que otras sociedades, tienen una educación adecuada a sus necesidades e intereses y al medio ambiente en el que se desenvuelven.

Los pueblos indígenas tenían sus propios sistemas educativos, de transmisión reproducción de conocimientos; su propia organización social; verdaderas civilizaciones como mayas, aztecas, incas...

En el estado Azteca: calmécac, telpochcalli
Entre los Incas: yachay wasi, aklla wasi

Si el muchacho era hijo de nobles, era puesto bajo la dirección del sumo sacerdote del Calmecac (hilera de casas), y si era plebeyo se le entregaba al tepuchtlato o jefe del Tepuchcalli (casa de jóvenes).

Básicamente, el Calmecac era la educación para las clases dirigentes.

El Tepuchcalli era la institución educativa donde asistían los jóvenes del pueblo, después de los quince años de edad; para convertirse en valientes y hábiles guerreros. (Vega c 2007)

Los pueblos indígenas del continente, Abya Yala, tenían sus territorios, culturas, lenguas, cosmovisiones, su propia educación (tanto la natural existente en todas las sociedades, como la institucionalizada, como en los ejemplos arriba).

¹ Revisión del artículo utilizado en el 5 Módulo del 3er Curso de Especialización en EIB en América Latina, UII, PROEIB Andes, UMSS, 2009.

1.2. EL DES-ENCUENTRO

La historia moderna en esta parte del mundo implica un encuentro/desencuentro entre el viejo y el nuevo mundo, entre europeos y americanos; son relaciones que perduran por más de 500 años.

Todo se trastoca en 1492, cuando Cristóbal Colón desembarcó en las Bahamas (Morison 1942:227) e inició la llamada 'Empresa de las Indias', que dio lugar a la conquista y colonización de los pueblos indígenas americanos por cerca de 300 años, y que posteriormente dio lugar a la creación de repúblicas, en esencia estados-nación constituidos bajo ideales europeos (un pueblo, una lengua, una nación).

Las relaciones asimétricas entre europeos y pueblos indígenas se inician desde los primeros des-en-cuentros, recordaremos un fragmento del famoso desembarco de Colón en la Bahía Fernández.

Entonces vieron gente desnuda, y el Almirante bajó a la playa en el bote del barco armado con el estandarte real desplegado. (...) Y, habiendo todos dado gracias a Nuestro Señor arrodillándose en el suelo, abrazándolo con lágrimas de alegría por la inconmensurable gracia de haber arribado, el Almirante se levantó y le dio el nombre de San Salvador a la isla. (...) y en la presencia de muchos nativos de esa tierra reunidos (por la ocasión), tomó posesión de esa isla en el nombre de los Soberanos Católicos con las palabras y ceremonia apropiadas. (Morison 1942:228-9, traducción nuestra)²

Las primeras impresiones de Colón son que los habitantes son buenos, sencillos, desprendidos:

La gente de esta isla y de todas las otras que he hallado y he habido noticia, andan todos desnudos, hombres y mujeres, así como sus madres los paren, aunque algunas mujeres se cobijan un solo lugar con una hoja de hierba o una cofia de algodón que para ellos hacen. (Colón)

² Presently they saw naked people, and the Admiral went ashore in the armed ship's boat with the royal standard displayed. (...) And, all having rendered thanks to Our Lord kneeling on the ground, embracing it with tears of joy for the immeasurable mercy of having reached it, the Admiral arose and gave this island the name San Salvador. (...) and in the presence of many natives of that land assembled together, took possession of that island in the name of the Catholic Sovereigns with appropriate words and ceremony. (Morison 1942:228-9)

Colón esperaba gente 'civilizada' pues creía haber llegado a las Indias. También los consideró 'buenos, sencillos' que entregaban sus posesiones con sólo pedir las y aceptar cuentas de vidrio y otras chucherías como si fuesen 'joyas del más alto valor'. Más tarde, también los consideraría 'salvajes y caníbales' cuando presentaban resistencia.

Luego empezarían las exploraciones y la denominación/apropiación de los nuevos territorios.

A la primera que yo hallé puse nombre San Salvador a conmemoración de Su Alta Majestad, el cual maravillosamente todo esto ha dado; los Indios la llaman Guanahani; a la segunda puse nombre la isla de Santa María de Concepción; a la tercera Fernandina; a la cuarta la Isabela; a la quinta la isla Juana, y así a cada una nombre nuevo. <Colon>

Así empezó, con los invasores dando nombres a las tierras y pueblos descubiertos, tomando posesión de tierras y almas, constituyendo sociedades jerárquicamente organizadas, colonizando, gobernando, engañando, sometiendo, explotando. El estado de las cosas desde la perspectiva de las clases dominantes halla su justificación en su pretendida superioridad frente a la supuesta inferioridad de los 'otros'.

Alguna razones para la asimetría:

Enfermedades: fiebres tifoideas, tifus, difteria, viruela; la población indígena se redujo de 70 millones a 3.5 millones en tres cuartos de siglo.

Según algunos autores, los microbios fueron los verdaderos conquistadores del nuevo mundo. Así, lo plantea Vicenta García Chicano:

Trataremos de demostrar que en la mal llamada conquista de América, en realidad encuentro de dos mundos, si bien la espada, el cañón y el arcabuz fueron armas decisivas en la desaparición de la población indígena no constituyeron el principal factor que hizo posible la victoria española. Fueron los virus y las bacterias, el cuarto jinete del Apocalipsis, los que mataron a cientos de miles, y según otros, millones, de indígenas del Nuevo Mundo, constituyendo las verdaderas armas letales de este encuentro. (Epidemias y arcabuces en el encuentro de dos mundos. http://www.medicinayhumanidades.cl/ediciones/n12009/12_Filosofia.pdf)

Superioridad técnica: caballos, armaduras, lanzas, picas, rifles, ballestas, perros amaestrados. (<http://descubriramerica.wordpress.com/>). Al respecto, para Koning (1993) había un milenio de diferencias tecnológicas entre el viejo y el nuevo mundo.

Interpretaciones: los recién llegados eran considerados como dioses.

Diferencias en la belicosidad: mientras los europeos venían a conquistar; los indígenas estaban tratando de hacer alianzas.

1.3. EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA SOCIEDAD DOMINANTE

En el contexto de las relaciones entre pueblos que delineamos arriba, la educación 'formal' es una función de las relaciones de fuerza entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas. En este contexto, la educación formal ha sido diseñada, administrada y ejecutada desde los centros de poder, urbanos, occidentales, castellano hablantes. Así, los contenidos (conocimientos, valores) del currículo tienen un claro carácter occidental. En lo lingüístico, se asume el castellano como la lengua de enseñanza y comunicación. En lo metodológico predomina la orientación bancaria, donde el maestro transmite conocimientos que el estudiante debe reproducir, por medio de la memorización. En suma, la planificación, formación de docentes, la administración, incluso el soporte económico de la educación formal ha sido una prerrogativa de las clases gobernantes.

1.4. EL CONTEXTO

La vitalidad de los pueblos indígenas en la América Latina

Recordemos que la 'empresa colonial' le costó 100 millones de almas a los pueblos americanos. Es cierto que algunos pueblos indígenas fueron completamente exterminados (como en las islas caribeñas, a pocas décadas de la invasión), pero muchos sobreviven y las relaciones inter-étnicas continúan.

En resumen, aunque las relaciones entre europeos y americanos han sido desiguales y se han consolidado en las repúblicas actuales, y a pesar de los esfuerzos civilizatorios, del genocidio, la enfermedad, y el sometimiento de los pueblos indígenas, éstos no han desaparecido.

En América Latina, la población indígena bordea los 50 millones, desde millones en el caso de algunos pueblos hasta docenas en otros. Algunos datos, tomados de López y Küper (2000), nos ayudarán a ilustrar la situación actual, tomando las lenguas como indicadores de la presencia indígena. Hay entre 450-500 lenguas amerindias diferentes, incluyendo sus variantes. Sus denominaciones y números varían según las fuentes, y según las clasificaciones propuestas. Es cierto que muchas lenguas, especialmente las habladas en la Amazonía, tienen números reducidos de hablantes, pero hay lenguas como el aimara, maya, mapudungun, nahuatl, quiché y quechua

que tienen cientos de miles e incluso millones de hablantes. El quechua aparece como la lengua indígena más hablada con 10 o más millones de hablantes.

Sin embargo, también hay muchísimas lenguas con menos de mil hablantes.

País	<1000	Total	Porcentaje
Argentina	8	27	29,6
Bolivia	26	45	57,8
Brasil	187	244	76,6
Chile	3	12	25,0
Ecuador	7	22	31,8
Guayana Francesa	3	11	27,3
Guayana	3	14	21,4
Colombia	55	98	56,1
Paraguay	5	23	21,7
Perú	41	103	39,8
Surinam	4	17	23,5
Venezuela	12	42	28,6
Sudamérica	354	658	53'8

Es decir, en Sudamérica, según Moreno, se hablan 658 lenguas, de las que 354 tienen menos de mil hablantes, lo cual da una 53'8 por ciento de lenguas en esta situación...(Moreno 143).

Datos más recientes del Atlas Sociolingüístico de América Latina (Sichra 2009:78; ver también Plaza: "Relaciones entre sociedades, lenguas y educación en el Abya Yala", en el número uno de DONde la Palabra), dan un total de 29.496.194 de población indígena. Para muchos esta disminución de los indígenas de 40 o 50 millones, como lo estimaban las fuentes arriba citadas, constituyó motivo de preocupación. Es posible que los censos no hayan llegado a todas las poblaciones indígenas, así como es posible que algunas personas-hablantes hayan escondido su conocimiento de la lengua indígena por escapar de la discriminación. Pero si la disminución citada refleja la 'dura' realidad, no sólo debemos preocuparnos sino ponernos en acción para emprender acciones de fortalecimiento y revitalización de lenguas y culturas indígenas.

Lenguas en peligro de extinción

Cabe aclarar que las lenguas indígenas en el Abya Yala, incluso aquellas con millones o cientos de miles de hablantes, pero especialmente aquellas con números reducidos de hablantes están sujetas a la presión de las llamadas lenguas mayores o nacionales como el castellano y el portugués (o incluso el inglés), lo que incide en el

cambio idiomático y podría finalmente dar lugar a la extinción de las dichas lenguas indígenas.

Dicho de otro modo, las actuales relaciones entre las lenguas dominantes y las lenguas indígenas son diglósicas; con el castellano (o portugués) para todo y especialmente para los ámbitos formales y oficiales, y una reducción del uso lingüístico a lo familiar, lo expresivo para las lenguas indígenas. Siguiendo a Calvet (1972), seguimos en una situación de colonialismo lingüístico, donde la lengua dominante se va metafóricamente comiendo a las lenguas indígenas (glotofagia) y, si las tendencias sociolingüísticas se mantienen, podría hacerlas desaparecer completamente.

Según Klaus Zimmermann

Las lenguas amerindias constituyen un caso ejemplar de lenguas en peligro de extinción. Muchas ya están muertas y las que sobreviven tienen un futuro precario. Cabe aclarar que el peligro de extinción no es un factor inherente de las lenguas amerindias. Se encuentran en esta situación porque en la época colonial y poscolonial se ha ejecutado y se sigue ejecutando una presión de desplazamiento por parte de los hablantes de las lenguas llevadas por los colonialistas y otros inmigrantes o potencias poscolonialistas hasta hoy en día. Algunas lenguas han sufrido ya antes cierta presión por parte de imperios amerindios (como los de los incas y de los aztecas). Las sociedades protagonistas de esta presión son las de habla española, portuguesa, inglesa, francesa y también holandesa. La razón del desplazamiento es una conquista y toma de poder, sus medios de acción se desplegaron en los ámbitos militares, políticos, económicos, religiosos, sociales y culturales, todo en favor de las lenguas de la nueva clase colonial dominante y en detrimento de las lenguas y culturas amerindias.(2004:97)

En fin, las lenguas indígenas están en regresión, pero todavía hay suficiente número de hablantes, además de un fortalecimiento de la identidad indígena y esfuerzos por recuperar las lenguas, por tomarlas en cuenta en la educación formal o institucionalizada.

2. la educación formal en la colonia

La empresa colonial se prolongó por tres siglos. El encuentro des-encuentro determinó relaciones diversas, interacciones culturales, aculturaciones, mezclas de razas, lenguas, culturas... pero también una relación asimétrica entre los pueblos indígenas y los europeos-criollos-mestizos (o sociedad nacional). De hecho, la empresa colonial se concentró en la extracción de riquezas y explotación de los pueblos indígenas. Estas relaciones asimétricas, incluyeron además la colonización de mentes, lenguas, culturas. La educación formal fue en este contexto uno de los instrumentos de la sociedad dominante para promover la 'civilización de los indios'.

En la colonia, la educación formal atendió de manera prioritaria a la población citadina, las universidades fueron elitistas, se excluía a la población indígena (aunque las élites indígenas accedieron a la educación).

3. LA ENSEÑANZA EN LENGUAS INDÍGENAS.

En gran parte del período colonial se recurrió a las mismas lenguas indígenas para la difusión de la doctrina cristiana; pero también corría la política lingüística de implantar el castellano como la lengua del Imperio (Reynoso 2004:246). En estos tiempos (como señala Calvet, para la etapa inicial de la colonización), las 'masas son monolingües' y las clases gobernantes bilingües. La educación -difusión de la doctrina- se realizó en castellano, en latín, pero también en lenguas indígenas, en las 'lenguas generales' como el quechua, el nahuatl, más adelante también en aimara, guaraní.

La educación formal para los indígenas empieza con las órdenes religiosas, su fin primordial es la evangelización.

La tarea educativa de las órdenes

Franciscanos, dominicos y agustinos asumieron la ingente tarea educativa con brío espectacular que en poco tiempo difundió por toda América el celo evangélico de las órdenes. En fecha temprana (1505) surgió el primer colegio del Nuevo Mundo, fundado por fray Hernán Suárez en Santo Domingo y anejo al convento de San Francisco de dicha ciudad; en 1513, la Corona intentó potenciar esta actividad con el envío de libros, evangelios y homilias, y la obligación de la enseñanza del latín a los hijos de los caciques de la isla. De las Antillas, las escuelas pasaron al continente expandiéndose por doquier de la mano principalmente, de los frailes; hacia la mitad del siglo, los franciscanos habían levantado unas doscientas en Nueva España y los dominicos disponían de sesenta en Perú, donde los niños indios recibían la instrucción precisa. (Lucerna 1990:285)

Métodos de enseñanza de los frailes

Muchas de las técnicas empleadas por los religiosos en la catequesis de los naturales corresponderían en propiedad al capítulo cultural. El desconocimiento de las lenguas nativas obligó a los frailes a su aprendizaje para una mejor exposición de los misterios de la fe; la confección de catecismos y libros de doctrina impresos en los dialectos indígenas favoreció no solo la labor pastoral sino la difusión de la imprenta. La congregación de indios para la impartición de instrucción religiosa se vio complementada con las fundaciones de colegios y escuelas donde, además de la enseñanza de las nuevas creencias, se les iniciaba en otras materias y se les inculcaba un modo de comportamiento acorde con la civilización occidental. Los misioneros no desdeñaron ningún recurso si ello convenía a la finalidad de la

conversión; así emplearon las pinturas murales de las porterías de los conventos y la decoración grabada en iglesias y capillas para reflejar en ellas motivos religiosos adecuados, en una didáctica visual mucho más positiva que largos párrafos quizá ininteligibles por parte de los nativos (Lucerna 1990:279)

En la Colonia, la educación formal en las urbes está destinada a la formación de los ciudadanos; mientras en el medio rural prácticamente es inexistente.

Cuando se establecen las universidades, éstas son accedidas casi exclusivamente por las élites. Pero constituye también peculiar que se haya establecido una cátedra de quechua en la Universidad de San Marcos de Lima.

3.1. LA PRIORIZACIÓN DEL CASTELLANO

Sin embargo, debido a los levantamientos indígenas, y en función del colonialismo lingüístico se adoptó una política de castellanización.

Según Huayhua

Los colonizadores desde el principio juzgaron que la comunicación debía hacerse en su lengua para así estar mejor informados y posteriormente, a raíz de movimientos indianistas se expidió la real Cédula (1691) para castellanizar en tiempos del Arzobispo de Guza, Mollineda.

Al mismo tiempo también se justificaba la política de castellanización adscribiendo características negativas para el aprendizaje a los estudiantes indígenas. Así:

En 1699 se lamentó en una Carta dirigida al Rey diciendo que los estudiantes indígenas eran lerdos para pronunciar y dar el tono apropiado a las palabras, Carlos III en 1770 promulgó una cédula donde prescribía que: “de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en las misas dominicas y sólo se hable el castellano”; se prohibió la Cátedra de quechua en 1783 que funcionara desde 1573 en San Marcos... (Huayhua 2004:57)

En resumen, se cambia la política de utilizar las lenguas indígenas en la evangelización y se opta por privilegiar el castellano, tradición que se mantiene hasta nuestros días.

4. la educación indígena en las repúblicas

A partir del siglo XIX, las colonias dieron lugar a las repúblicas. Las repúblicas solo significaron la liberación de los mismos europeos colonizadores (españoles y portugueses, criollos) de sus respectivas coronas que reinaban desde España y Portugal; mientras las ‘masas’ indígenas continuaban en sometimiento.

4.1. 'NOSOTROS' VS. 'LOS OTROS = INDIOS'

Los pueblos indígenas fueron ignorados en la construcción de los nuevos estados-nación y sociedades. Continuaba la idea de la superioridad de lo occidental frente a la inferioridad de lo indígena. En lo socio-económico, la situación para muchos pueblos indígenas empeoró, con la apropiación de tierras y territorios.

En las repúblicas, la educación formal se limitó a las áreas urbanas. La educación para los pueblos indígenas no fue una preocupación primordial de la sociedad nacional.

La marginación social y económica de la mayoría indígena campesina, el aislamiento y la falta de instrucción contribuyeron, sin duda, a prolongar una situación de monolingüismo mayoritario que se mantendría relativamente constante a lo largo de la época colonial, situación que coexistirá con un reducido grupo de bilingües indígenas y mestizos. (Palacios 2004:112)

La orientación fue civilizar, incorporar, asimilar a las poblaciones indígenas a la vida nacional. En el proceso, se ignoraron sus saberes y conocimientos, su cultura y su lengua. Pero además la educación proporcionada a las comunidades indígenas, rurales, alejadas (donde no siempre van los docentes mejor calificados y hay carencias materiales), fue también una educación de menor calidad.

En forma resumida, en las repúblicas la prioridad son los centros urbanos con la educación regular; y una educación para indígenas, a veces llamada educación indígenal, con miras a la castellanización, la civilización de los indios, pero con carencias materiales y menos exigencias al nivel académico, en muchos casos se educa para obtener mano de obra barata.

Las escuelas rurales, en todo caso, recién empiezan a extenderse al medio rural en el siglo XX, y con mayor intensidad a partir de mediados del siglo. Cabe señalar que la escuela no fue una concesión gratuita, respondió a las demandas de los pueblos indígenas, incluso muchas escuelas a inicios de siglo fueron iniciativa de los propios indígenas, son ejemplos típicos las experiencias de Dolores Cacuango en el Ecuador, María Asunción Galindo (1940-51, 63) en Puno, Perú (López 2000:27; Huayhua 2004:66; Haboud 2004:163).

4.2. LA EDUCACIÓN INDIGENISTA (REGULAR)

La educación formal desde los estados: educación indígena, educación indigenal; es una educación castellanizante y occidentalizada, civilizatoria, bancaria, incorporación a la vida nacional, civilizar al indio.

A continuación revisamos rápidamente el carácter castellanizante de la escuela rural para los indígenas.

El diseño desde los ministerios de educación implicaba un currículo en castellano, con contenidos y metodologías urbano-occidentales.

En la práctica, en escuelas de Ecuador, Perú y Bolivia por ejemplo se dieron dos modalidades:

los docentes comunicativos que recurrían a la lengua materna de los estudiantes para facilitarse la comunicación, y la explicación de los temas de modo que los estudiantes los entendieran más rápidamente; sin embargo, los contenidos curriculares, los libros seguían en castellano.

Los docentes castellanizadores que prohibían la lengua materna de los estudiantes con el propósito de acelerar el aprendizaje del castellano.

Además, la escuela seguía la tradición conductista; por tanto el maestro tenía por misión enseñar pero fundamentalmente por medio de la transmisión de conocimientos, para lo cual el premio y el castigo eran elementos útiles. En general, este tipo de educación para los indígenas no funcionó bien; ni se logró tampoco un buen aprendizaje del castellano. Lo que no significa que la escuela no jugara rol alguno en la creciente tendencia hacia la castellanización y la sustitución lingüística.

5. la educación bilingüe

Más o menos a partir de mediados del siglo XX, los sistemas educativos de los países de la región buscan mejorar la educación de los indígenas, surgen diversas modalidades y denominaciones, como la educación bilingüe, la EBI, EIB, etnoeducación, y la interculturalidad.

5.1. ALTERNATIVA A LA ESCUELA TRADICIONAL-REGULAR

La escuela tradicional es criticada, en otras razones, por su carácter castellanizante: los niños tenían rendimientos bajos porque no comprendían el castellano, la lengua instrumental; y tenían que alfabetizarse en la lengua que debían aprender al mismo tiempo. Esta situación, se sostenía, afectaba también a su autoestima: si el alumno no

entiende lo que le está diciendo el profesor puede llegar a la conclusión de que es por su propia incapacidad. Entonces, los lingüistas proponen la educación bilingüe, que típicamente empieza en la lengua del estudiante para pasar gradualmente a la lengua oficial.

En el año 1940 se lleva a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericana en Patzcuam México, allí se planteó estimular la divulgación de materiales sobre idioma materno para mejorar la situación socio-política del indígena. (Huayhua 2004:59)

5.2. EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

El ILV es una organización religiosa, evangélica, protestante que se dio a la tarea de traducir la biblia a todas las lenguas indígenas de la región; se presentan como misioneros en su país de origen, pero como lingüistas en los países donde trabajan: la pareja de misioneros-lingüistas se instala por años en la selva, aprendiendo la lengua indígena, luego escribiendo gramáticas y vocabularios al nivel lingüístico y cartillas bilingües al nivel educativo.

Esta primera propuesta educativa bilingüe implantada en América Latina propiciaba el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la vernácula y el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua durante los primeros dos o tres años de escolaridad para fomentar luego el pasaje a una educación vehiculada exclusivamente en castellano. (López-Küper 2000:31-2)

La educación bilingüe es introducida a partir de los años 50 por el Instituto Lingüístico de Verano, principalmente en pueblos indígenas de tierras bajas y con una orientación transicional.

Así se establece la educación bilingüe de transición. En esta modalidad transicional, la escolarización se inicia en la lengua indígena de los estudiantes, luego se introduce el castellano, y se terminaba en los años finales de la primaria en una enseñanza en castellano. Era, como muchos lo señalaron, una castellanización más sistemática y eficiente que la anterior.

Posteriormente, se realizan experiencias piloto en varios países de la región.

5.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE,

Pero ya desde por lo años 70, se objeta el énfasis lingüístico de la educación bilingüe y se llama la atención a los aspectos culturales; concretamente, se propone que la educación además de ser bilingüe sea también intercultural.

En palabras de López y Küper:

la educación bilingüe recibe (...) la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado. A través de la interculturalidad se

busca también contribuir a una propuesta que dé respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta de la dominante. / La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida. (López y Küper 2000)

La instauración de la EIB, respondió por una parte a las demandas de las organizaciones sociales de base, pero también desde las universidades y organizaciones internacionales, como la UNESCO.

En la práctica de las escuelas de EIB, sin embargo, se avanzó casi exclusivamente en la enseñanza en lengua indígena, tal vez porque sigue siendo válida la premisa de que la enseñanza procede con ventajas cuando se la realiza en la lengua materna de los estudiantes.

Repetimos la conclusión del documento sobre Lengua Materna:

El objetivo de la escolarización es mejorar la enseñanza de los niños. Cuando los niños comienzan la escuela en un idioma que saben, pueden aprender. A medida que aprenden a leer y escribir en su lengua materna adquieren la base cognitiva para aprender el idioma nacional, que les permitirá como adultos ayudar a su país a prosperar en un mundo cada vez más interdependiente. Enseñar a los niños primero en su propia lengua y luego en la lengua mayoritaria es indispensable para el desarrollo de una ciudadanía global educada. (Unesco 2005)

Dicho de otro modo, no solo se trata de una reivindicación, sino también de una alternativa para lograr un mejor aprendizaje desde la perspectiva cognitiva; aunque se mantiene también un pensamiento predominante : empezar en la lengua materna (indígena), pero pasar siempre a la lengua dominante (el castellano). La educación en lengua indígena en todos los niveles (desde la educación inicial hasta la universidad) todavía es un IMPENSABLE.

En lo que respecta a la interculturalidad, por otro lado, se ha teorizado mucho, pero su aplicación en las escuelas bilingües todavía espera respuestas más concretas y específicas.

5.4. LA INTERCULTURALIDAD

Siempre han habido relaciones entre culturas (entre pueblos) y han sido denominadas de variadas maneras: interacciones culturales, aculturación o incluso

civilización. La diferencia es que la 'interculturalidad' se plantea como una propuesta educativa y social.

Muchas comunidades de pueblos indígenas han perdido sus lenguas, pero reivindican su identidad indígena; para ellos las alternativas son (a) la reintroducción de la lengua indígena, y/o (b) la educación intercultural.

La interculturalidad, por otro lado, se plantea también como alternativa educativa no solamente para los pueblos indígenas sino también para la sociedad nacional.

Según Clara Inés Stramiello, la interculturalidad se va imponiendo en los países de la región. En sus palabras:

La interculturalidad supone tomar conciencia de la deficiencia para entender al otro como requisito esencial para el intercambio y el desarrollo de aspectos comunes. Por eso el punto de partida de una educación intercultural no es entender al otro sino el reconocimiento de que el otro es diferente: el conocimiento y aceptación de las diferencias abre el camino para la comprensión y la cooperación. En el contexto de la educación intercultural hay que afirmar lo particular de cada cultura, lo cual es bastante complejo cuando lo que se busca es lograr la unidad de un país, por ejemplo. (Stramiello 2004:2)

Mientras el bilingüismo todavía se plantea como recurso para los pueblos indígenas (que mantienen y desarrollan su lengua, y adquieren además el castellano), el bilingüismo con lengua indígena para las poblaciones urbanas hablantes de castellano no se plantea con fuerza. Se hacen esfuerzos, por ejemplo, colegios y universidades que enseñan lenguas indígenas, pero no se propone la educación bilingüe con lengua indígena para los hablantes del castellano.

Con la interculturalidad el dilema anterior no se presenta, todos pueden ser interculturales.

6. RESUMEN GENERAL

La EIB se viene ejecutando con altibajos en '17 países de la región: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guayana Francesa, Surinam, Brazil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina'. La implementación de la EIB, además ha contribuido a la realización de reformas educativas en 11 países de la región (López y Küper 2000)

6.1. experiencias de educación

Para dar una idea de la situación en los diversos países se presenta a continuación algunos apuntes puntuales sobre la educación en varios países de la región.

a) México

México es uno de los países con más larga tradición en la educación bilingüe. Hay experiencias de educación bilingüe desde los años 20. El Congreso Indigenista Interamericano de 1940 impulsó más la educación indígena.

Desde el estado se crearon varias instancias para promover la educación para los indígenas: el Instituto Nacional Indigenista (que elaboró propuestas de educación bilingüe), el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (1964), la Dirección General de Educación Bilingüe (1978) (para “facilitar la castellanización”), y el Programa Nacional de Educación (2001-2006) para atender el ‘subsistema de primaria indígena’. (PREAL 2002.2-10)

Del total de escuelas apoyadas por los programas compensatorios, el 80% corresponde a escuelas de educación primaria general (36.425) y el 20% a primarias de educación indígenas (9.063). Si bien el conjunto del sistema muestra mayor eficiencia que las escuelas no atendidas por los programas compensatorios, dentro de éstos los resultados de las escuelas indígenas continúan mostrando resultados inferiores a los de las escuelas generales.” (PREAL 2002.2-10)

Después de Chiapas, se pasó de la educación bilingüe a la EIB. En la gestión escolar 1999-2000, la ‘modalidad escolarizada’ de la educación indígena atendió a 1.066.818 niños de pre-escolar y primaria.

Sin embargo,

La educación bilingüe intercultural para poblaciones indígenas en la actualidad no trasciende el nivel de la educación primaria. La población indígena que desea continuar sus estudios más allá de la primaria generalmente tiene que salir de su comunidad, o bien cursar el siguiente nivel educativo en una modalidad que no atiende a los objetivos de bilingüismo e interculturalidad. Tampoco existen opciones de educación media superior y superior que respondan a las necesidades de las poblaciones indígenas o a las que éstas fácilmente puedan acceder. Por su parte, la educación para los adultos destinada específicamente a poblaciones indígenas se ha desarrollado muy poco. (Schmelkes)

b) Guatemala

Por los años 40 había “un programa de castellanización compensatorio” para los indígenas, pero con resultados poco favorables, ya que los docentes eran monolingües en castellano. Luego, ya en 1965, se inicia la Castellанизación Bilingüe con profesores bilingües. Hacia 1982 el programa atendía a 57.000 estudiantes. La EBI se va consolidando con la creación del MINEDUC-PRONEBI, de 1986 a 1990; y la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) en 1995. (García 2004:182-3)

Como en muchos países de la región, la educación regular se convirtió en traumática para muchos estudiantes. El testimonio de una indígena k'iche' relatado por García es ilustrativo:

Mi mamá no pudo seguir estudiando porque le pegaban, como ella hablaba k'iche' y la maestra era mestiza, ella no entendía el alfabeto. Como les decía le pegaban, y le pegaban y ya no quiso ir a la escuela, prefirió quedarse sin saber leer y escribir, y dedicarse a aprender lo que mi abuela le enseñaba [...]. Y muchas mujeres les pasó así, pero luego mi mamá se dio cuenta que si no se preparaba no iba a acceder a nada, y ella dice: 'yo no quiero que sufran lo que yo sufrí'. Entonces no nos enseñaron el idioma a nosotros, era un mecanismo de defensa. (García 2004:179)

Hacia mediados de los 80, la ebi se va generalizando como parte del sistema educativo.

Hasta el año 1984 no ha existido un programa de educación bilingüe y los hablantes de lenguas mayas han tenido serias dificultades para adaptarse al sistema educativo en español, en consecuencia el absentismo escolar y el analfabetismo es común incluso hoy en muchas regiones guatemaltecas. Este proceso de imposición del castellano en la escuela también tiene repercusiones en el aprendizaje y hace que los resultados sean negativos. (García 2004:176)

La educación bilingüe intercultural en Guatemala ya tiene más de 20 años. Luego de los Acuerdos de Paz en 1995-6 se convierte en política de estado. Sin embargo, la implementación de la ebi es limitada, a veces se reduce a la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

Actualmente el MINEDUC-PRONEBI está firmemente instalado en la sociedad y sistema de educación guatemalteco. Sus dirigentes, no obstante, expresan su esperanza de que la educación bilingüe se expanda hasta cubrir el programa educativo completo. Consideran que aún queda mucho por hacer y que se han salvado obstáculos formidables. Uno de los más graves son las contradicciones internas que se han creado respecto al programa, por ejemplo, el rechazo de los profesores que se oponen a la postura "mayanista" y consideran que el español debe ser la única lengua para la alfabetización. (García 2004:183)

c) Colombia

La **etnoeducación** es la denominación que se utiliza principalmente en Colombia. En 1978, las organizaciones inician sus proyectos educativos y exigen el nombramiento de maestros bilingües. Por decreto, la educación para las "etnias" debe realizarse según las "características culturales y necesidades de cada etnia"; participación de la comunidad; alfabetizar en lengua materna; selección de maestros bilingües. (Enciso 2004:9)

Algunas instituciones implementan el Programa Bilingüe

En 1985 el Ministerio crea el Programa de Etnoeducación. La etnoeducación se va perfilando como la alternativa educativa adecuada a las características de la comunidad. Sus fundamentos y principios son:

Fundamentos: cosmovisión, territorialidad, diversidad, usos y costumbres y pedagogía. Principios: integralidad, diversidad lingüística, identidad, autonomía, participación comunitaria, sustentabilidad y viabilidad económica, progresividad, interculturalidad, flexibilidad y cohesión y control social. (Enciso 2004:14, nota 7)

Las acciones desplegadas para poner en marcha la etnoeducación, entre otras, hicieron posible la investigación lingüística, la formación de educadores indígenas, la elaboración de políticas, currículos adecuados a las características de las comunidades, la participación de la comunidad, y la integración de las actividades educativas con las actividades de la comunidad incluyendo los planes de vida. También cabe destacar que la etnoeducación se aplica no solo a los pueblos indígenas sino también a los afro-colombianos (Enciso 2004).

Según Enciso (31-2), se tiende a conceptualizar la etnoeducación según lo enunciara Bonfil Batalla, en la Declaración de San José de 1991:

“La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto”.

Cabe añadir que la etnoeducación se ha venido implementando a través de Proyectos Etnoeducativos Institucionales (PEI) y Proyectos Etnoeducativos Comunitarios, y se encuentran estrechamente relacionados con la EIB, pero se diferencian de ésta por el involucramiento de la comunidad.

d) Ecuador

En 1996 Fausto Jara, profesor de lengua y civilización quichuas en la PCUQ publicaba un estudio basado en un trabajo de campo sobre la escuela rural en el Chimborazo, provincia ecuatoriana donde hay mayor número de indígenas quichuahablantes y también donde se registra mayor número de analfabetismo. Este estudio ponía de manifiesto que el fracaso escolar era muy elevado en esa zona dado que “los niños hablan en quichua y el profesor en castellano. Los niños se asustan; como el profesor habla en castellano, los niños no entienden nada” (pág. 145). (Palacios 2004:116)

Es importante destacar la acción de las Escuelas Indígenas Simiatug, la Fundación Runacunapac Yachana Huasi que operan en la Sierra desde 1970 con una educación bilingüe quichua-castellano, de mantenimiento y trabajo comunitario. (Haboud 2004:163)

En 1982 se oficializa la educación bilingüe bicultural en lengua 'vernácula' y castellano para las zonas de población indígena. En 1988, "se institucionaliza la educación intercultural bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural (DINEIIB)..." (Haboud 2004:161).

Cabe resaltar, para el caso ecuatoriano, que la DINEIIB pasa a ser institución descentralizada bajo el control y administración de la CONAIE. En los últimos años también se plantea la "interculturalidad para todos".

Sin embargo, aun cuando ha habido muchas experiencias de educación para la población indígena, los programas de educación bilingüe para los indígenas han tenido problemas.

Desgraciadamente, además de una serie de limitaciones técnicas y económicas, varios de estos programas han estado, y continúan estando, debilitados por controversias políticas que generan continuos cambios de pedagogía, de metodología y de orientaciones que afectan a la población beneficiaria. Por otra parte, sigue siendo una tendencia generalizada, la de pensar que las lenguas vernáculas no son aptas para la educación formal ni para ser usadas en contextos oficiales. (Haboud 2004:162)

La paradoja, se decía, es que los mismos dirigentes indígenas ponían a sus hijos en escuelas hispanas. En el actual gobierno, la DINEIIB pasa nuevamente a manos del Ministerio de Educación.

e) Perú

A pesar de tratarse de sociedades eminentemente quechuahablantes, los actores de la educación operan en escuelas que usan únicamente al castellano como lengua de enseñanza y son inmersos en programas diseñados de manera general para todo el territorio peruano y que no consideran de manera real y efectiva las particularidades de sus escenarios. Así, ni experimentalmente en Tayacaja no existe ningún programa de educación bilingüe ni intercultural. Al contrario, aún cuando hay profesores bilingües (por ser de extracción andina), en los centros educativos, el uso del quechua es prohibido y hasta reprimido. Taipe Campos (1988:3; citado en Palacios 2004:116)

Bajo el gobierno militar del General Juan Velasco Alvarado, 1968 - 75, se da la Ley General de Educación con la Oficialización del Quechua para una conciencia nacional; aún no había personas capacitadas, formadas para conducir dicha empresa. Entonces se publicaron Gramáticas y Diccionarios en 6 variedades del Quechua. Sólo a partir de 1972 se conoce al Perú como un país multilingüe. Se han establecido proyectos de Educación Bilingüe como de ILV de Pucallpa (1934, 1952), CILA (1964), PEEB-Puno (1975), (1980-1988), DIGEBIL (1987-1992), UNEBI (1996), DINEBI, con la finalidad de capacitar y promover la formación de recursos humanos y expandir en el nivel nacional la educación bilingüe.(Huayhua 2004:59-60)

En el Perú se han hecho esfuerzos importantes para el reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas, los estudios lingüísticos, así como para implementar la educación bilingüe. Desde 1993, también se busca atender a los pueblos amazónicos. En 2002, desde el Ministerio de Educación se plantea la diversidad como riqueza, la difusión de las lenguas indígenas, “fomentar una educación intercultural .. para la democracia...”.(Huayhua 2004:68)

Al parecer, sin embargo, en la actualidad se dice que la EBI está en retroceso, la implementación de la misma es restringida; incluso hay acusaciones de que se quiere liquidar este tipo de educación.

f) Bolivia

La educación para los indígenas en Bolivia en el siglo XX ha tenido el carácter castellanizante y occidentalizante ya señalado. Se establece una división entre educación urbana y rural. La educación rural tiene también el propósito de incorporar a los indígenas a la vida nacional.

La educación bilingüe se inicia con las acciones del ILV a mediados de los años 50 hasta 1982; luego siguen proyectos piloto, incluyendo el PEIB (1990-1994) ejecutado por el Ministerio de Educación y la cooperación técnica y económica de UNICEF.

Luego siguió la reforma educativa, desde 1995 hasta el 2006. Los ejes de esta reforma fueron la participación popular y la interculturalidad; se establecieron dos modalidades: monolingüe para las ciudades, donde la enseñanza se realiza en castellano y se enseñan una lengua indígena como segunda lengua; y bilingüe para las zonas rurales donde se imparte la EIB de mantenimiento y desarrollo. Un gran problema fue la enseñanza del castellano como segunda lengua (problema que también se presenta en muchos otros países de la región).

En Bolivia desde hace algún tiempo y más en la coyuntura actual (gobierno de un presidente indígena) hay interés por aprender lenguas nativas y algunos colegios han introducido la enseñanza de alguna lengua indígena a su currículo. En las universidades también se enseñan lenguas indígenas, principalmente el quechua y el aimara; pero no se piensa en la profesionalización específica de estudiantes indígenas. No se coarta su ingreso (el sistema regular se encarga de eso), pero tampoco se ofrecen programas de estudio para indígenas, con algunas excepciones, como la maestría en EIB del PROEIB Andes.

La coyuntura política, sin embargo, creó un vacío jurídico ya que la Ley de Reforma Educativa fue desestimada por el actual gobierno; en este tiempo (2006-2012) la acción educativa en las escuelas fue inestable: algunos mantuvieron sus prácticas constructivistas de la reforma, otros se revirtieron a la educación tradicional. En

Enero de 2009 se aprueba la nueva CPE, que contiene provisiones para la educación de los pueblos indígenas. En diciembre de 2010, se aprueba la Nueva Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez. El Ministerio de Educación ha desplegado esfuerzos importantes para socializar los nuevos lineamientos de la Ley 070 y ha establecido el PROFOCOM para la capacitación de los docentes el año 2012; actualmente, se ha propuesto ponerla en marcha a partir del presente año, 2013. Está por verse cómo se implementa.

g) Chile

Organizaciones indígenas, ONGs demandan el reconocimiento de los pueblos indígenas y se plantea una educación pertinente a la realidad lingüística y cultural de los estudiantes, la EIB.

En 1990, se crea la Comisión Especial de Pueblos Indígenas, que elabora las bases de la Ley Indígena (1993), que garantiza “El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena” (Fernández c 2002:6).

Se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), “para el desarrollo integral de las comunidades y asociaciones indígenas en sus Culturas y Patrimonios, en lo económico y en lo social.” (Fernández c 2002:6)

Se crea la “unidad especializada en EIB” en el “Programa de Básica Rural del Ministerio de Educación (MINEDUC)” (entre 1995-97).

Se implementa el programa Orígenes, uno de cuyos componentes es la EIB, que durante 2001-2004 atendió “a 162 establecimientos”.

Según Fernández, la implementación de la EIB en el Norte de Chile adolece de problemas: “uno de los aspectos más evidentes es la casi nula definición de las nociones utilizadas en la EIB, como identidad, cultura, interculturalidad y bilingüismo” (pág. 13); hay “poca participación de la comunidad, apoderados y .. alumnos (pág. 14); también se percibe la EIB solo para la escuela rural (pág. 16).

En resumen, aunque es Estado ha hecho esfuerzos por implementar nuevas formas de educación para los indígenas, y aunque en las últimas décadas ‘todos quieren ser indígenas’ en Chile por los beneficios que proporciona el Estado, la aplicación de la EIB no es nada sencilla, debido fundamentalmente a que los procesos de Chilenización han determinado que muchos aimaras y mapuches, por ejemplo, en la actualidad hayan perdido su lengua ancestral.

En los últimos años, se ha implementado el Sector de Lengua Indígena, se ha preparado programas de enseñanza como segunda lengua para cuatro lenguas indígenas: mapudugun, rapunui, quechua y aimara. En la presente gestión (2013) se enseñara hasta el cuarto año de primaria. Una novedad en la enseñanza de estas lenguas es que además del docente regular del curso se incluye un Educador tradicional, hablante/experto en la lengua indígena.

h) Argentina

En general, los datos muestran que cuando la lengua de alfabetización no coincide con la lengua materna se agravan los problemas que se relacionan con el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta situación promueve, a su vez, el abandono prematuro del sistema, muchas veces precedido por repitencias reincidentes que desalientan a alumnos, padres y maestros.

Evidentemente, los esfuerzos por impulsar la integración no se han centrado en la búsqueda de prácticas pedagógicas adecuadas ni de estrategias didácticas innovadoras y tampoco se han llevado a cabo campañas de sensibilización a los docentes que siguen manifestándose desorientados frente a la situación del contacto de lenguas. A ello se suma que la reforma educativa, implementada en los niveles Inicial y Educación General Básica, no ha sido llevada a la práctica de igual manera en cada provincia y, en general, ha sufrido las consecuencias de la situación económica del país. (Angelita Martínez 2004:130)

La eib tiene una aplicación limitada; muchos esfuerzos se encaminan hacia la implementación de la interculturalidad, también hacia la enseñanza en variedades lingüísticas del castellano

Resumen

a) Hubo poca relación entre proyectos y ministerios de educación, dando lugar a repeticiones, duplicidad de esfuerzos, y poca o ninguna cooperación entre ellos; (b) una escasez de profesionales indígenas para planificar y gestionar la EIB; sin embargo (c) se evidencia que en todos los países de la región se ha intentado prestar el servicio de la educación formal a los pueblos indígenas, primero con las ideas de civilización con la educación restringida para los indígenas; luego con las alternativas de la educación bilingüe y, finalmente, con la interculturalidad. Se han hecho avances, pero queda todavía mucho por hacer.

l e g i s l a c i ó n

En nuestra historia latinoamericana, las leyes –obviamente dictadas por las clases gobernantes- han orientado las políticas lingüísticas y educativas tanto de la colonia como de las repúblicas.

Según Antoni Milian i Massana:

En relación con América Latina, durante la década de los ochenta eran aún raras las Constituciones latinoamericanas que se referían a los pueblos indígenas y aborígenes, lo cual explica, a su vez, que fueran pocas las Constituciones que atribuían un estatus para las lenguas indígenas, y que fueran menos aún las que les otorgaban la condición de idiomas oficiales.⁷ Afortunadamente, lo veremos enseguida, esta penosa situación de ausencia de reconocimiento constitucional ha sufrido una evolución considerable durante los años noventa, si bien, por lo general, más formal que efectiva. (Antoni Milian i Massana 2004:12)

País	años	castellano	pueblos indígenas	lengua indígena	tipo de educación
Argentina	1994		reconoce pueblos indígenas, (respeto a identidad)		EIB, por ley
Bolivia	1995		reconoce pueblos indígenas	derecho a lenguas indígenas	(EIB)
	2009, CPE	oficial	reconoce 36 pueblos indígenas	36 lenguas indígenas oficiales	Educación intracultural intercultural y plurilingüe
Brasil	1988	portugués oficial		uso "lenguas maternas" en enseñanza	bilingüe
Colombia	1991	oficial	reconoce y protege la diversidad étnica y cultural	lenguas y dialectos de grupos étnicos oficiales en sus territorios	bilingüe
Costa Rica	1949	c oficial	mantenimiento y cultivo de las l indígenas nacionales		
Ecuador	1988	c oficial	estado pluricultural y multiétnico	quichua, shuar y los demás idiomas ancestrales of, según ley	eib; ama quilla, llulla, shua
	2008				
El Salvador	1983	c oficial	lenguas autótonas forman parte del patrimonio cultural, preservación, difusión, respeto		no se garantiza const la presencia de las lenguas autótonas en la enseñanza

Guatemala	1985	cast. oficial	lenguas vernáculas parte del patrimonio cultural de la nación	derecho a identidad cultural, valores, lengua y costumbres	bilingüe; const. en quiché, mam, cakchiquel y kekchí
	1998		acuerdos de Paz	(avances rechazados en consulta popular)	
México	1992		nación pluricultural; pueblos autónomos para preservar y enriquecer sus lenguas		EBI
Nicaragua	1987	español oficial		lenguas oficiales, según ley	
	1995		preservación de sus culturas y lenguas		educación intercultural en su lengua materna, según ley
Panamá	1972	esp. oficial	lenguas aborígenes objeto de estudio, conservación y divulgación	programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas	educación en el idioma oficial, también idioma extranjero
Paraguay	1992	cast. of.	pluricultural y bilingüe; l. i. parte del patrimonio cultural de la nación	guaraní of, modalidades de uso según ley (no sancionada)	educación inicio en lengua materna oficial; continúa en castellano y guaraní, preeminencia de interpretación texto en castellano
Perú	1993	cast. of.		quechua, aimara y demás lenguas aborígenes en sus zonas, según ley	fomenta EBI, según zonas; derecho a uso su idioma ante autoridad por intérprete
Venezuela	1999	cast. oficial	reconoce la existencia de pueblos y comunidades indígenas; idiomas indígenas patrimonio cultural de la nación	idiomas indígenas también oficiales para pueblos indígenas	derecho a educación propia, intercultural y bilingüe

En resumen, la mayoría de las constituciones políticas de los estados de la región contienen disposiciones con respecto, por lo menos, al reconocimiento de las lenguas indígenas, considerándolas en varios casos como patrimonio cultural de la nación; pero mientras se establece el castellano como la lengua oficial, este estatuto

reconocido en la mayoría de los casos para las lenguas indígenas está restringido a los pueblos o zonas donde se habla; con matices, de manera similar, se plantea en general la educación intercultural bilingüe.

Además de los preceptos anteriores, las disposiciones constitucionales favorables a las lenguas indígenas se complementan con “todos aquellos derechos fundamentales, proclamados en las Constituciones respectivas, que encierran un contenido lingüístico.” Por ejemplo, el derecho a tener un nombre en su lengua, educación en su lengua, libertad de expresión, a ser informado en su lengua en los juicios, al acceso a un interprete, y no discriminación por cuestiones lingüísticas (Milian i Massana 2004:21-22).

Este panorama ha ido cambiando en las últimas décadas y hay mayor aceptación de los pueblos indígenas y de sus lenguas.

7. Reflexiones finales

1. La historia de los países del Abya Yala se ha desenvuelto en el contexto del contacto-conflicto entre indígenas y occidentales.
2. La educación formal para los pueblos indígenas ha partido de la sociedad dominante, tanto en la colonia, como en las repúblicas actuales. En la colonia, el uso de las lenguas indígenas respondía a los imperativos de la evangelización. En las repúblicas, el énfasis fue la ‘redención’ y civilización del “indio”.
3. Los pueblos indígenas demandaron su derecho a la escuela, especialmente en el siglo XX.
4. El sistema educativo regular, occidentalizante y castellanizante, ha permitido en los últimos 60 años las alternativas educativas como la educación bilingüe, la EIB, la etnoeducación, y la interculturalidad.
5. No hay necesidad de demostrar que la EIB funciona, que consigue mejores resultados que la educación tradicional, principalmente en lo que respecta al rendimiento, la retención, promoción y mejora de la autoestima de los estudiantes.

Las grandes críticas son que se limita: (1) a la educación primaria y (2) a las zonas rurales. La EIB con todo lo que aporta a la mejora de la calidad educativa, la autoestima y consecuente fortalecimiento de la identidad no tiene entrada a las ciudades ni a los ciclos superiores de la educación formal. En las ciudades campea la educación monolingüe en castellano

6. Aun cuando se han hecho avances importantes por la educación de los pueblos indígenas, asumiendo sus características lingüísticas y culturales, sus visiones y la necesidad de profundizar las relaciones interculturales, la lucha por los derechos lingüísticos, culturales y educativos de los pueblos indígenas continúa.

8. Bibliografía

Antoni Milian (Universitat Autònoma de Barcelona). 2004. "Las lenguas amerindias y su protección constitucional". En Palacios y Vidal-Folch 2004:11-28.

Charta cosmographia, Apian ~1544. From The Hargrett Rare Book and Manuscript Library at the University of Georgia

Enciso Patiño, Patricia. 2004. Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional.

Fernández Droguett, Francisca. C 2002. Hacia la construcción de una educación pertinente. La EIB en las comunidades aymaras de Chile. En línea:
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/aymara.pdf>

García Tesoro, Ana Isabel. 2004. Lenguas y cultura en Guatemala. En Palacios y Vidal-Folch 2004:173-

Haboud, Marleen. 2004. "Políticas lingüísticas en Ecuador: entre éxitos, fracasos y esperanzas". En Palacios y Vidal-Folch 2004:155-172.

Huayhua, Felipe. 2004. "Políticas lingüísticas en Perú". En Palacios y Vidal-Folch 2004:57-70.

Juan Carlos Moreno Cabrera. 2004. "El ocaso de las lenguas indígenas en Sudamérica: el caso de Colombia". En Palacios y Vidal-Folch 2004:141-39.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". [Revista Iberoamericana de Educación - Número 20](#).

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 2000. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ)

Lucena Salmoral, Manuel, Et. Al, 1990. Historia de Iberoamérica, Tomo II Historia Moderna. Madrid: Ed. Cátedra. Pág. 285, 279. En línea:

http://www.puc.cl/sw_educ/historia/iberoamerica/irrupcion/mundo/index.html

Martínez, Angelita. 2004. "Lenguas amerindias en la Argentina". En Palacios y Vidal-Folch 2004:127-39.

Morison, Samuel Eliot. 1942. Admiral of the ocean sea. A life of Christopher Columbus. Boston: Little, Brown And Co.

Palacios Alcaine, Azucena / Ariadna Lluís i Vidal-Folch (eds.). 2004. *Lenguas vivas en América Latina*. IV Jornadas Internacionales sobre Indigenismo Americano (Universidad Autónoma de Madrid). II Fòrum Amer&Cat de les Llengües Ameríndies (Institut Català de Cooperació Iberoamericana). Madrid . Barcelona : Institut Català de Cooperació Iberoamericana . Universidad Autónoma de Madrid.

Palacios Alcaine, Azucena. 2004. Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias. En Palacios y Vidal-Folch 2004:111-125.

PREAL. 2002. Formas y Reformas de la Educación. Serie Mejores Prácticas. Experiencias en países con población indígena: La introducción de la educación intercultural bilingüe. Año2, No 10.

Sichra, Inge (coord. y ed.). 2009. *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Vols I, II. UNICEF . FUNPROEIB Andes . AECID.

Stramiello, Clara Inés. c2004. La educación intercultural, una tendencia en América Latina. En línea: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/159>

Unesco. 2005. Mother Tongue-based teaching and education for girls. Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001420/142079e.pdf>.

Vega Cauich, Yolanda Noemí. c 2007. La educación de los aztecas. En línea:

Zimmermann, Klaus. 2004. "Ecología lingüística y planificación lingüística". En Palacios y Vidal-Folch 2004:93-109.