



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpgadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Valiente-Catter, Teresa

La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global. Currículo intercultural y aprendizaje multicultural

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 24-43

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global

Currículo intercultural y aprendizaje multicultural

Teresa Valiente-Catter*

Vivimos en un mundo de cambios precipitados. A través de la interconexión global nos sumergimos en las potencialidades de la diversidad cultural en la resolución de problemas de la vida cotidiana, del conocimiento, la técnica y la investigación. La identidad cultural es tema de discusión en foros y congresos nacionales e internacionales, y problemas tales como exclusión social, supervivencia ecológica, protección del clima, derechos ciudadanos pueden ser difícilmente entendidos solamente desde una perspectiva nacional o regional, o solucionados con respuestas únicas. Los sistemas educativos redefinen sus propuestas. El aprendizaje con enfoque global, es decir, el manejo de conocimientos adquiridos en relación con una práctica de valores y orientado a estructuras interrelacionadas a fin de poder actuar apropiadamente se impone en sociedades multiculturales modernas. El planteamiento por el currículo es inevitable. Dentro de este contexto general, el



espacio original de la educación intercultural bilingüe – el aula de educación básica – ha desbordado sus límites.

En Latinoamérica, desde hace aproximadamente 25 años, se vienen desarrollando procesos de reforma educativa en diversos países. La perspectiva intercultural es lineamiento en las políticas nacionales, del sector, por tanto contenido transversal en las estructuras curriculares. El desarrollo de competencias cognitivas y sociales con enfoque intercultural es constante en reflexiones y búsqueda de respuestas reflejadas en diversas contribuciones en los congresos latinoamericanos de EIB desde 1995. Originalmente propuesta metodológica con un enfoque en la enseñanza *de y en* dos lenguas, la EIB se encuentra actualmente ante el desafío de su propio proceso.

¿EIB o EBI? Con frecuencia indistintamente utilizados por diversos especialistas y autores,

* La autora es antropóloga, docente asociada en el Instituto Latinoamérica de la Universidad Libre de Berlín y asesora en diversos proyectos de educación intercultural.



los términos EIB y EBI expresan diferentes matices de un proceso emancipatorio de la educación bilingüe enfocado principalmente en el uso instrumental de la lengua indígena en el proceso educativo, desde mediados de los años '30 del siglo XX, como medida pedagógica compensatoria a fin de nivelar los déficits en el rendimiento de los alumnos e introducirlos en la castellanización. Con la profundización de las estructuras de poder, las relaciones de exclusión y marginación el concepto de interculturalidad a finales de los años '70 marca la diferencia con el fomento de un modelo de enseñanza de lenguas bajo el principio del mantenimiento de la lengua originaria y del castellano o portugués como instrumentos y objetos de enseñanza a lo largo de la primaria. Desde este enfoque, la interculturalidad en la EBI es vinculada primeramente con la idea de una educación *para* indígenas y está acompañada por la reivindicación lingüístico-cultural, demanda de los movimientos sociales y las organizaciones indígenas. El debate en torno a principios de los Derechos Humanos en sociedades multiculturales y la profundización en la cosmovisión indígena recaen en el reconocimiento de la interculturalidad como necesidad imperativa en una sociedad multicultural moderna. Desde esta perspectiva, la EBI se recrea así misma en educación intercultural bilingüe, EIB. Un resultado de esta transformación es la importancia del fortalecimiento de liderazgos indígenas en funciones políticas y administrativas, el fomento de la formación y capacitación de profesores bilingües, así como la promoción en la agenda pública y política de propuestas de desarrollo académico, económico y político.

La EIB, actualmente impelida a su contextualización en las demandas globales, se encuentra ante el despegue del ámbito meramente áulico hacia el debate en la investigación social, la discusión política y las esferas públicas en relación con conceptos de tolerancia a la diferencia, inclusión social, diálogo entre culturas, partici-

pación plural, ciudadanía intercultural, derechos culturales, equidad de género, conservación del medio ambiente, etc. (Valiente-Catter, Teresa y Fidel Tubino, 2003: 81-112).

En términos nacionales del sector educativo existen mejoras en los indicadores de cobertura, del aumento de maestros bilingües, de la cantidad de escuelas, la retención y promoción escolar general, principalmente de las niñas indígenas (Nicole Nucinkis, 2006; Fernando Garcés V., 2006:111-183; Rockwell, Elsie et alii, 1989). Este importante avance discrepa, sin embargo, con la calidad de educación que se imparte, sin percibirse en el aula de la educación básica de EIB resultados de desarrollo de competencias básicas –lecto-escritura y cálculo– y, de otro lado, poco sabemos sobre el desarrollo concomitante de valores y competencias sociales. Los indicadores de retroceso en las tasas de promoción y deserción, principalmente de las niñas (Nicole Nucinkis, 2006) en regiones coincidentes con el bilingüismo castellano – lengua originaria, con probabilidad son aún más altas si se afinara el componente de género y agregara la cantidad de los analfabetos por desuso de la competencia lectora, quienes quedan empero sin el merecimiento de ser sujetos de atención debido a su invisibilidad en las estadísticas. Del mismo modo son insatisfactorios los rendimientos de las escuelas EIB en materias básicas – lenguaje y matemáticas – aunque relativamente mejores en comparación con las escuelas de control¹ (Nucinkis, Nicole, 2006: 75). ¿Se trata de un problema metodológico?, ¿de voluntad política?, ¿de gestión?, ¿de cambio de prioridades de parte de la población indígena como lo sugiere María Quintero para el caso de Ecuador? (Fernando Garcés, 2006: 149).

La preocupación de diversos maestros al preguntarse en el Perú, ¿cómo aterrizar la EIB en el aula desde una perspectiva intercultural? (Tubino, 2005:3) y la reflexión, es necesario indicar que estos esfuerzos (de la EIB) aún no se tra-



ducen en cambios sustanciales en el aula (Rubio, 2006:199), evidencian un problema. Los instrumentos curriculares se han quedado sin bajar a la práctica, a los detalles técnicos que requiere el trabajo del maestro en el aula; pareciera ser que el diseño curricular se quedó en la declaración del *deber ser* pero sin operacionalizarse en los requerimientos de enseñanza-aprendizaje de los educandos (Fernando Garcés, 2006:163). La vuelta a prácticas de enseñanza conocidas en el propio proceso de aprendizaje escolar está programada.

Problema político de fondo, la perspectiva intercultural nace y rebota en el sistema educativo. Recordemos que la educación escolar es parte importante en el ciclo vital de muchos hombres y mujeres en el mundo actual. Durante casi 10 meses del año niños y niñas, a partir de los 5 o 6 años de vida, –tal vez ya antes si consideramos la educación preescolar y el jardín de infancia– de diversos contextos socioculturales deben asistir a la escuela cinco o seis días de la semana, durante aproximadamente 5 horas diarias por cerca de 11 a 13 años. Es decir, este período es un espacio importante en el proceso de aprendizaje; es bien reconocida, por cierto, la influencia que también ejercen los grupos de edad, los medios de comunicación, la vida en el barrio, la comunidad, la familia, la calle, las iglesias, etc.

En el marco de este trabajo y en base a evaluaciones de EIB, se enfocan a continuación algunas reflexiones relacionadas con el currículo y formas de aprendizaje donde se observa sí un empeño a la innovación pedagógica y búsqueda de alternativas que, si bien en convivencia todavía con formas de enseñanza centradas principalmente en la memorización de contenidos, pueden servir de base para una propuesta de práctica pedagógica orientada a un proceso de aprendizaje en base a la articulación de capacidades cognitivas y ético-sociales desarrolladas durante la socialización primaria y la apropiación de competencias relacionadas con las demandas de la ciencia, la tecnología y del trabajo en un mundo globalizado.

El currículo EIB desde una perspectiva intercultural

La vigencia metodológica de EIB es reconocida en diversas evaluaciones (Rockwell, Elsie, 1989; Nunciski, Nicole, 2006; Trapnell, Lucy, 2006). Una de las críticas que más resalta, sin embargo, es el aspecto prescriptivo del currículo, es decir, entenderlo como plan de clases que se debe seguir al pie de la letra. Es la herramienta concoida a la cual recurren los profesores como una consecuencia de la insuficiente preparación en su formación inicial y continua en el uso de instrumentos y materiales dejando sin resolver la distancia entre los conceptos propuestos y los manejados en el aula por los docentes (Nucinkis, Nicole, 2006). En esta crítica se reconoce la diferencia entre el currículo como documento normativo orientador y el currículo como actividad en el aula, lo que realmente se hace en el aula, o también conocido como currículo oculto. En este diferencial el currículo es adecuado con opciones metodológicas que se mueven entre la práctica acostumbrada (privilegio de la memorización, la enseñanza frontal y reproducción de contenidos) y formas innovativas (orientación a la solución de problemas) de enseñanza y aprendizaje.

A partir de las experiencias revisadas diferenciamos, en contraste, dos extremos básicos en la forma de entender el currículo:

- a) prescripción de contenidos seleccionados y dispuestos en una estructura de secuencias: los contenidos deben ser reproducidos y la evaluación se orienta en la reproducción de los mismos. La pregunta por la contextualización de los contenidos es poco relevante. En un currículo prescriptivo hay ausencia de opciones; los objetivos y contenidos de enseñanza son su principio y culminación;
- b) proceso activo de reconstrucción del conocimiento orientado en la experiencia compartida entre profesor y alumnos, así como entre los mismos alumnos, incluyendo conocimientos e historias de vida, expectativas e intereses. Con esta flexibilidad del



currículo la adecuación a las condiciones locales es una base en la elaboración de opciones y alternativas.

Entre estas dos formas de entender el currículo, y bajo el principio de la idea de un sistema curricular integrado, la diversificación curricular –aplicada en diversos países por razones de necesidades específicas de articulación entre diferentes modalidades educativas (por ejemplo, la articulación de la secundaria clásica con necesidades de especialización para la preparación laboral)– se presenta como un concepto concertador en base al reconocimiento del valor agregado de la diversidad cultural y su adecuación al contexto local. Desde esta percepción la propiciación de la diversificación curricular enfocada desde “adentro” con participación comunitaria dentro de un amplio proceso de reflexión y práctica de innovaciones², pone en evidencia la obsolescencia del currículo único. Cualquiera sea la respuesta de cómo diversificar el currículo, desde una perspectiva intercultural, en ella están involucrados básicamente dos componentes relacionados entre sí: la contextualización de contenidos o qué se adecua y en qué lengua, y las formas de enseñanza o cómo se aprende.

Contextualización de contenidos o qué se adecua y en qué lengua

Un avance importante en la EIB es la producción de textos escolares en lenguas indígenas y en diferentes asignaturas³. En algunos países se ha producido literatura para niños en lengua indígena, textos de historia local, mitos y leyendas. De mayor dificultad ha sido la elaboración de textos a partir del 4to grado, donde conceptos más complejos son más difíciles de tratar por la falta de un metalenguaje y del manejo didáctico en las lenguas originarias; es el caso de las ciencias y matemáticas⁴. De igual manera en el campo de las artes comunicativas, creativas y literarias se cuenta con escasa literatura escrita

en lengua indígena. Cabe destacar que en algunos proyectos se han utilizado los instrumentos que ofrece la moderna técnica de la información en la producción de textos en lengua originaria, como apoyo en el desarrollo de las competencias comunicativas, un efecto colateral positivo de revaloración de la lengua originaria a través del aprovechamiento de los instrumentos que ofrece la informática para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dürr, Michael, 2004).

En la elaboración de material educativo, la búsqueda de solución al conflicto entre el saber tradicional y el conocimiento moderno es un criterio de selección de contenidos en la estrategia de contextualización. El principio de complejidad es una pauta general en la relación ‘contenido-lengua’. Los temas tratados en los primeros tres grados mayormente relacionados con el entorno natural y social de los niños y niñas son elaborados en lengua materna indígena. En EIB se parte de la idea general de que toda lengua es capaz de expresar prácticas y conocimientos; el



criterio de complejidad es, sin embargo, utilizado en la selección de contenidos correspondientes a los grados superiores utilizándose el recurso de préstamos en castellano, neologismos y/o parafraseo en lengua originaria para temas de las ciencias y matemáticas o, en su defecto, son elaborados en castellano.

Básicamente se identifican tres formas de contextualización: traducción de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano a la lengua originaria; selección de contenidos de la cultura indígena orientados en el currículo oficial; elaboración de un currículo propio.

Contextualización mediante la traducción de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano a la lengua originaria

Es la estrategia clásica de la enseñanza bilingüe sistemática. Los contenidos curriculares oficialmente desarrollados en castellano por especialistas del ministerio de educación son traducidos por el proyecto o programa con apoyo de maestros y maestras de la localidad y hablantes de la lengua originaria. Esta estrategia aplicada en Latinoamérica por el Instituto Lingüístico de Verano, ILV, y estrechamente vinculada con el modelo de transición en el uso instrumental de la lengua materna indígena hacia la castellanización, empieza en Sudamérica aproximadamente a comienzos de los años '40.

La enseñanza de las lenguas se basa en estudios de lingüística aplicada vinculando sistemáticamente competencias lingüísticas adquiridas en la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua. Esta focalización en las lenguas indígenas hacia la castellanización deja de lado el contexto cultural. El entorno social de los niños y niñas es reducido a estructuras ideales. Por ejemplo, se transmite un patrón de familia nuclear en regiones donde la familia extensa es la unidad básica social del desarrollo de aprendiza-

jes concretos –significativos–, incluidos experiencias, emociones, intereses y conocimientos.

Previas o paralelas a la enseñanza bilingüe sistemática existen experiencias de iniciativas individuales con sensibilización pedagógica. Maestros y maestras utilizan espontáneamente, también bajo el principio de la castellanización, la lengua materna de los escolares, muchas veces también la suya, a fin de facilitar la comprensión del significado de los contenidos elaborados en castellano. Mencionamos las experiencias en el Ecuador de las escuelas de Dolores Cacuango, en Cayambe en la provincia de Pichincha (1945-1963); las escuelas de las monjas de Laurita en Otavalo (desde 1947); en el Perú, la experiencia de Ojherani (1940-1951), en Puno, y en Bolivia la experiencia de Warisata (1925). Esta estrategia espontánea de traducción se usa en las escuelas de enseñanza monolingüe en castellano y también como alternativa en escuelas bilingües debido al desamparo que sienten los profesores por su insuficiente preparación en la formación inicial o capacitación docente en el manejo sistemático de la metodología bilingüe.

Una variante moderna de contextualización como traducción se observa en Nicaragua. En la elaboración de materiales para 5to y 6to grados de educación intercultural bilingüe, la contextualización es entendida como la selección de contenidos del currículo oficial, su elaboración en castellano y su interpretación en las lenguas miskita y sumu mayangna (Dionisio Mora Núñez y Perla Gutiérrez Colindres, 2005) como se venía realizando hasta el 4to grado durante la década de los '90. Transcribimos, a continuación, los pasos de este proceso de interpretación y adaptación de contenidos y significados:

“En el proceso de contextualización consideramos los siguientes pasos:

- a) elaboración en español del contenido seleccionado por consenso,
- b) interpretación del contenido elaborado en español, de parte de los indígenas,
- c) expresión escrita en la lengua indígena del contenido interpretado,



- d) validación del contenido interpretado utilizando la interpretación de los indígenas:
- en su lengua materna,
 - en español

Este proceso implicó reunirnos constantemente para ponernos de acuerdo en ciertas terminologías recurriendo a préstamos de español por no poder contextualizarlas en el idioma originario; por ejemplo, la mayor dificultad se presentó en la contextualización de términos científicos. Una vez que el programa estaba contextualizado reuníamos a los docentes que impartían 5to y 6to grado y validábamos el material elaborado en un taller de capacitación de tres o cuatro días donde los autores indígenas presentaban en su lengua materna los contenidos desarrollados aclarando dudas e inquietudes a los maestros participantes del taller. Posteriormente los maestros bilingües de las escuelas de la Mina Rosita y Bonanza se trasladaban a sus centros y desarrollaban con sus alumnos estos contenidos del nuevo programa tuvimos muchos momentos de discusión sobre los contenidos que deberían mantenerse en español y cuáles en lengua materna. La decisión era difícil pero al final acordamos dejar un porcentaje de 50% y 50%... los contenidos a contextualizarse en lengua materna fueron seleccionados por los indígenas partícipes en el proceso de elaboración de los materiales” (Barboza Toribio, Leyla, 2007).

El proceso de interpretación de los contenidos seleccionados conduce necesariamente a la práctica del parafraseo eludiendo los problemas de traducción literal, sobre todo de terminología y conceptos especializados a fin de evitar el uso proliferado de préstamos del castellano o la creación de neologismos, a falta de un lingüista sensible a la problemática cultural y pedagógica y de un consenso en la creación de neologismos como producto de construcción social más que de creación individual. La estrategia de contextualización por interpretación es política de la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN, en Nicaragua y fue aplicada en el marco del Pro-

El debate en torno a principios de los Derechos Humanos en sociedades multiculturales y la profundización en la cosmovisión indígena recaen en el reconocimiento de la interculturalidad como necesidad imperativa en una sociedad multicultural moderna.

yecto de Fortalecimiento del Servicio Educativo, FOSED-UE (2003-2006) del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, en educación básica (5to y 6to grado), educación de adultos y educación tecnológica del Instituto Nacional Tecnológico, INATEC.

Contextualización como selección de contenidos de la cultura indígena

Se pueden identificar por lo menos tres criterios generales que orientan esta estrategia de selección de contenidos: por contraste, por ratificación de los contenidos oficiales y de relación complementaria o comunicativa entre diversas perspectivas del conocimiento.

(1) El criterio por contraste

La dualidad *bien – mal* define la estrategia por contraste en la selección de contenidos, y en su elaboración se utiliza principalmente la lengua originaria. Con un sentimiento de pertenencia a “nosotros” como grupo se explican estructuras sociales asimétricas en relación con la cultura occidental o “los otros” – por ejemplo durante la época colonial y/o republicana – contrastando las diferencias en base al bien y el mal. Dos ejemplos ilustran esta estrategia:

- a) en Historia, la representación de las relaciones entre el grupo “nosotros” y el grupo “los otros”, se parte de una imagen en la que “nosotros” –los indios– son los buenos,



explotados y víctimas y “los otros” los malos, explotadores y victimarios. En esta imagen dual se enfoca también la pluriculturalidad de los pueblos indígenas⁵ en la cual el conflicto se presume inexistente o, por ejemplo, en una nueva interpretación de la historia local el carácter expansionista de los Incas es idealizado bajo un orden social civilizador cuyo modelo debería servir de orientación en la solución de los problemas sociales y económicos del presente y excluyente. Esta imagen de relaciones sociales es una propuesta de que todos los seres humanos perte-



necen a un mundo – una idea difundida en la globalización – con diversas formas y estilos de vida, conocimientos, lenguas, experiencias y tradiciones⁶.

- b) En Matemáticas se contrasta pesos y medidas locales con el sistema internacional de medidas. La revaloración declarativa del sistema local entra en contradicción con la experiencia cotidiana del uso simultáneo de ambos sistemas de parte de comerciantes en el aprovechamiento de la diferencia en la precisión⁷ que en los textos están identificados con los mestizos, en la realidad cotidiana con frecuencia son también indígenas.

Desde un cuestionamiento al enfoque dual sociedad indígena tradicional versus sociedad occidental moderna⁸, Ingrid Kummels (2003) analiza la vida cotidiana de los rarámuri, en la región Tarahumara, en México. Desde una perspectiva de la autonomía observa la independencia de los niños en decisiones familiares. Ellos deciden si quieren ir a un internado o vivir con un pariente. Los niños relatan sus experiencias diarias, sus gustos y disgustos, las responsabilidades domésticas, agrícolas y del pastoreo, muy diferentes a las exigidas por la escuela. Debido al contacto fluido de las comunidades con las zonas urbanas, la autora cuestiona la caracterización de los rarámuri en cultura tradicional. Debido al constante ir y venir a las zonas urbanas los niños (al igual que los adultos) están acostumbrados a estimar diversas experiencias, opciones y opiniones. El pastoreo es un espacio de aprendizaje, juego y deliberación de las experiencias urbanas adquiridas, es la escuela rarámuri controlada por los mismos niños. En contraste, la decisión de muchos padres de familia de retardar la asistencia de sus hijos e hijas o de retirarlos de “la otra escuela (que) poco prepara para la vida real” (idem) puede ser también entendida como un mecanismo de conservación y reproducción de los límites entre “nosotros” y los “otros” dentro de una representación dual de relaciones en oposición a las potencialidades que pueden significar las nuevas experiencias.

El modelo por contraste reproduce la misma estructura – bien/mal – pero a la inversa, sustituyendo la estructura de exclusión social representada en materiales educativos de uso general en la cual las poblaciones indígenas representan atraso, incompetencia, ignorancia, es decir, lo opuesto a la civilización y el conocimiento identificados con la cultura occidental (Boggio, Ana *et alii*, 1973; Valiente, Teresa y María Heise, 1986). Esta simplificación dicotómica fortalece la identidad de “nosotros” como grupo a través de una autoimagen social idealizada. “Los otros” son percibidos por lo opuesto. El reconocimiento declarativo de la diversidad



cultural y la idea de pertenecer a un mundo como espacio de todos es estimulante en la construcción de relaciones sociales inclusivas. La forma de abrir el patrón dicotómico hacia un modelo plural, de opciones, queda en suspenso.

(2) El criterio ratificador de los contenidos oficiales

La selección de contenidos indígenas reafirma los contenidos oficiales. Los temas derivan de la relación niño-entorno natural y social fortaleciendo en el aula las experiencias y conocimientos previos de los alumnos. A medida que aumenta la complejidad de significados específicos a la materia, los niños y niñas requieren de un acompañamiento didáctico específico. En matemáticas, por ejemplo, el posicionamiento de los guarismos y los primeros niveles del proceso de abstracción matemática – operaciones básicas – son apoyados con experiencias e instrumentos tradicionales⁸. Luego, a mayor complejidad de las operaciones, mayor es la dificultad de encontrar el concepto y la terminología correspondientes en la lengua indígena. El uso de neologismos y préstamos del castellano son de poca ayuda en la reproducción de contenidos del currículo oficial, sin relación con la matemática práctica cotidiana. Memorización y desarrollo de fórmulas abstractas se convierten en el modo de aprendizaje⁹.

En la interpretación de la historia se puede identificar igualmente la función ratificadora de una historia oficialmente planteada en el currículo, cuya perspectiva en los sistemas educativos usualmente impregnada de fechas, héroes y batallas se amplía con la introducción de héroes indígenas y batallas gloriosas, buscados en la historia local. El ingrediente indígena se convierte en un recurso de reconocimiento de la autoimagen colectiva y su revaloración dentro de una interpretación oficial. Este modelo refuerza la comprensión de la historia basada en el principio heroico¹⁰. Se trata de buscar héroes, ahora den-

tro del propio grupo. Con la idea básica del héroe se transmite el concepto de protagonismo. En este sentido la imagen colectiva de los grupos indígenas se revalora con la introducción de sus propios héroes.

En cualquier parte del mundo las versiones oficiales son construidas para legitimar los centros de poder y sus redes políticas de control. Su naturaleza está en el reduccionismo, la exclusión de todo aquello que es local y experiencia, pues todo ello constituye un obstáculo a la formación de los espacios de poder (Roca T., Luís, 1985). Si entendemos la historia también como un proceso de estímulo a la reflexión de experiencias sociales, más allá de los hechos concretos que pueden ser reducidos, sustituidos o suprimidos, a fin de comprender sus orígenes y alentar la capacidad de transformación, el principio del héroe es un primer paso hacia la inclusión de la experiencia social, elemento básico de entender el concepto de historia como un proceso de formación y transformación de relaciones de poder y jerarquías sociales.

(3) El criterio de relación complementaria o comunicativa entre diversas perspectivas del conocimiento

¿Cómo integramos diversas perspectivas del conocimiento?, ¿cómo relacionamos conocimientos concentrados en las particularidades de la vida práctica, del mundo cotidiano, por ejemplo de los arakmbut en la Amazonía o los quechuas de la región andina, con el principio universalista, cuantificador, formalizador y analítico de la ciencia moderna occidental? (Dietschy Scheiterle, Annette, 1989; Aikman, Sheila, 2003).

Son preguntas surgidas del reconocimiento de la importancia de la comunicación; por un lado, el conocimiento orientado en la solución de problemas de la vida cotidiana, y que permite el desarrollo de saberes prácticos y formas genuinas de abstracción; por otro lado, el conocimiento como un proceso de abstracción de las experiencias concretas en base al método científico:



observación, medición, comparación, interpretación, especulación, etc.

Bajo el criterio de la relación complementaria se sustituye la exclusión y desvaloración de los conocimientos prácticos por el principio pedagógico del estímulo al desarrollo de habilidades de innovación, de un aprendizaje abierto, indagador, hacia la reflexión sobre las experiencias vividas o el conocimiento adquirido en forma empírica. El aprendizaje por medio de la memorización de datos y conceptos es así reemplazado por un proceso de abstracción significativa. Desde una perspectiva intercultural, el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a la relación complementaria se abre a las formas específicas de experiencias del medio donde se desarrollan los niños y las niñas. De esta manera se entra en un proceso de superación de la división rígida entre el saber tradicional y el saber moderno hacia una mutua retroalimentación.

Ilustramos este tipo de contextualización, y a modo de comparación transcribimos a continuación como ejemplo dos capítulos del plan de enseñanza oficial contrapuesto con el material de ciencias naturales elaborado para el 3er grado adecuado a las experiencias cotidianas de los niños en el altiplano de Puno (Dietschy-

Scheiterle, Annette, 1989: 83).¹¹

Un avance en la relación complementaria entre el saber tradicional y el saber moderno es el reconocimiento de las ventajas y desventajas en ambos. Por ejemplo, en el contenido oficial sobre salud se fomenta el uso de la horchata casera¹² para curar la diarrea en los niños y niñas menores. Se valora la medicina casera, pero también se reconocen sus límites; por ejemplo, en el caso del cólera¹³ y/o enfermedades epidémicas se fomenta recurrir a la medicina moderna.¹⁴

El reconocimiento de las ventajas de las diferentes perspectivas del conocimiento es un nivel básico de desarrollo de descentralización epistemológica en la que los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas dejan de ser únicamente recursos de aprendizaje en la elaboración del currículo y materiales educativos para convertirse en insumos de reflexión bajo el rigor de la investigación. En la evaluación externa realizada al Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, en Puno, Perú (Rockwell, Elsie et alii, 1989), si bien se destacan comportamientos muy bajos de aprendizaje en las escuelas del proyecto en comparación con las escuelas de control, donde impera el principio de autoridad del profesor en el cumplimiento del objetivo de ense-

Contenido oficial en 1983	Propuesta del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Puno (1978-1988)
La energía del calor. Dilatación de los cuerpos (sólidos, líquidos y gaseosos). Construcción de un termómetro de alcohol, el termómetro para medir la fiebre (Notar que en el capítulo sobre temperatura se trataron fenómenos del calor y que ahora bajo el título de energía del calor se tratan fenómenos de temperatura)	El material del proyecto en el ejemplo del <i>Waru-Waru</i> se ha limitado hasta ahora a tratar el almacenamiento de calor, evitando así la confusión que fomenta el plan de enseñanza al poner al mismo nivel o confundir calor y temperatura. Respecto a la temperatura se puede hacer el experimento de rajar piedras por medio de la congelación – un antiguo procedimiento de la época incaica – y aclarar que algunos fenómenos de erosión se deben en parte a cambios bruscos de temperatura.
Procesos físicos y químicos. Fundir, solidificar, evaporar, condensar. El ciclo del agua	¿Qué pasa con las papas cuando se las expone a la helada? Desecamiento por rayos solares, chuño (forma tradicional del desecamiento por congelación), una técnica de conservación de alimentos. ¿Qué pasa con el agua cuando se la calienta? El ciclo del agua



ñanza que los alumnos deben reproducir. En las escuelas del proyecto, sin embargo, los resultados en ciencias son mejores; los profesores tenían un ejercicio menos formal de la autoridad y un estilo de docencia con mayor participación verbal de los alumnos, condición básica de aprendizaje para el desarrollo de la reflexión y su aplicación en la resolución de problemas concretos.

Contextualización mediante la elaboración de un currículo propio

Los procesos de descentralización, espacio de desarrollo de políticas regionales de desarrollo y la participación creciente de los liderazgos locales constituyen un substrato de debate y surgimiento de alternativas locales. La idea del currículo propio echa raíces y el proceso de la EIB se convierte en uno de los mejores suelos para concebirlo y probarlo. Existen diversas propuestas de elaboración de un currículo propio, con sus respectivos matices, resultantes de la crítica al currículo oficial nacional y único. El currículo oficial es punto de partida general, sin embargo, para el planteamiento del currículo propio; de esta manera se asegura su legitimidad sin anular al primero. La idea de 'planes y programas' o 'plan de clase' sigue siendo un hilo orientador. Lo importante es poder identificar en él los contenidos indígenas planteados y seleccionados participativamente – MED, maestros, padres de familia (Estudios de experiencias..., 2006; Valiente, Teresa y Wolfgang Küper, 1996; Rubio, Fernando E., 2006). Los temas indígenas son oficialmente establecidos¹⁵. Como alternativa a este modelo se plantea un currículo completamente nuevo tomando en cuenta el pensamiento y la cosmovisión indígenas. En esta propuesta la prescripción a través de 'planes y programas' y 'plan de clases' sigue siendo la línea de base conceptual. La sustitución de contenidos o el aumento de otros nuevos son parte en la estrategia de elaboración de un currículo propio.



En el proceso de la experiencia ecuatoriana¹⁶ encontramos un indicador de búsqueda de autonomía educativa en base al currículo propio. Este mismo proceso crea, sin embargo, sus propios límites al privilegiar aspectos de interpretación antropológica y dejar de lado principios pedagógicos básicos, por ejemplo, la capacidad de comprensión de los niños y niñas (conceptos de la cosmovisión), falta de una didáctica apropiada por los profesores (dificultades en el manejo de los contenidos propuestos), ininteligibilidad de parte de los padres de familia (para muchos es incomprensible el manejo primordial de temas de la comunidad, aspectos rituales y míticos, cuando ellos quieren que sus hijos e hijas aprendan castellano para desenvolverse en la vida moderna).



Los procesos de descentralización, espacio de desarrollo de políticas regionales de desarrollo y la participación creciente de los liderazgos locales constituyen un substrato de debate y surgimiento de alternativas locales. La idea del currículo propio echa raíces y el proceso de la EIB se convierte en uno de los mejores suelos para concebirlo y probarlo.

Reflejados estos límites en reacciones de rechazo, principalmente de los profesores, quienes se oponen a la aplicación de un currículo incomprensible en significado y función, deja sin sorprender el regreso al uso del currículo que siempre se utilizó, o de un instrumento con contenidos más asequibles. La preocupación general por una transformación del currículo incluyente de inquietudes fundamentales del contexto social donde se desarrolla el proceso educativo es evidente. Algunas experiencias señalan la importancia de los grupos relevantes (organizaciones indígenas, padres de familia, funcionarios, sociedad civil) a través de la negociación en la elaboración de un currículo que refleja experiencias, deseos y expectativas. Y éstas se mecen y estremecen aún entre la tradición y la innovación, donde entran en juego diversos intereses y aspiraciones como lo explica un padre de familia de la comunidad de Huaracani en Puno:

...nosotros hemos participado ahora hemos aprendido a participar... porque con los profesores hacemos una negociación, conversamos ¿Qué falta? De repente podemos decir, está llegando el aniversario de Huaracani, entonces los padres de familia ya participamos ...ayudándole a nuestros niños en danzar para que dancen mejor ...conversamos entonces los niños, los profesores y también padres, no solamente líderes... entonces hemos aprendido también cómo puede sobresalir la educación ...solo aquí poniéndonos de acuerdo tanto aquí tanto el profesor, las autoridades, padres de familia, el alumnado (*Estudio de experiencias...*, 2006: 22).

Formas de aprendizaje o ¿cómo se aprende?

“Aprender es comprender” es la frase del adolescente aymara Esteban Quispe, de la comunidad de Qharitamaya, en el Altiplano puneño del Perú, en 1988. Ella sintetiza un amplio proceso de socialización en diversos espacios de aprendizaje de niños y niñas andinos. La escuela es uno de ellos. En general, la escuela significa un cambio radical en la vida de muchos niños y niñas en el mundo. En diversas historias de vida, en regiones rurales bi- o multilingües de distintos contextos socioculturales, la escuela es vista como un límite entre una vida “antes” y una vida “después”, es decir, entre dos formas de vida, cada una con sus propios espacios y metas.

... Con la escuela todo cambió para mí. Allí se estaba en la clase y en la hora de recreo se jugaba. Todo se hacía sentado, ya no se correteaba como durante el pastoreo. Cuando uno está con las ovejas tiene que corretear porque ellas van de un lado para otro en busca de pasto. En la escuela, en cambio, uno tiene que estar sentado y escribiendo y sólo se puede jugar en la hora de recreo... (*Esteban [Perú] in: Valiente, Teresa y Esteban Quispe, 1992*).

A continuación se presentan algunos aspectos de este proceso con ejemplos de testimonios en diversos contextos cultural y geográficamente distintos y distantes a manera de comparación.

Aprendizaje en la socialización primaria

Me acuerdo que tenía 5 años, mi madre estuvo embarazada de mi última hermana y dio a luz en la cocina al lado de la leña, la niña lloraba acostada sobre una chalina, creí que se iba a morir de frío. Mi papá le preparaba la comida, siempre comía el cuy, los huevos, permanecía acostada en la cocina junto al fogón... (*R. de Cotopaxi [Ecuador], en Valiente Catter, Teresa, 1993: 30*).

En esta etapa de aprendizaje de la lengua materna e internalización de valores, creencias, satisfacción de necesidades, desarrollo de la afectividad y habilidades, la familia – en sus diversas



formas –y la comunidad– juegan un rol principal. Tres pares especifican formas básicas de adquisición de experiencias y conocimientos: observar-haciendo (selección de semillas, identificación de los animales de la familia bajo criterios de color y textura o alguna característica resaltante, apoyo activo en la siembra y cosecha, hilado, tejido, pesca, caza, recolección de frutos, etc.); jugar-imitando (escenas familiares cotidianas, mercado, transporte, fiestas); escuchar-recordando (relatos, leyendas, sagas, adivinanzas, dichos, canciones).

Una finalidad de estos tres pares es el desarrollo de competencias sociales y económicas a largo plazo:

- a) De participación orientada a la responsabilidad: desde muy temprana edad niños y niñas cuidan de los hermanos menores y del ganado (ovejas, cabras, renos), del alimento de los animales de corral, del aprendizaje de habilidades de pesca, caza y recolección de frutos.
- b) Del sentido utilitario de las cosas; el regalo de crías (conejos, cuyes, alpacas), por ejemplo por motivo del *rutuchikuy*¹⁷, es un capital que el niño o la niña aprende a cuidar para lograr una buena reproducción de bienes y riqueza. La misma función tiene el regalo de semillas.
- c) Del valor de las cosas pertenecientes a la familia (casa, animales, chacras, semillas, instrumentos de pesca, caza y labranza) y de la comunidad (pastizales, terrenos comunales).
- d) Del sentido de pertenencia a un grupo social: la familia y la comunidad.

Estas cuatro competencias se desarrollan fluidamente en diferentes espacios y en grupos mixtos, de edad diversa con o sin acompañamiento temporal de una persona adulta:

...así mismo (desde 6 años) comencé a trabajar en la tolada, huachada, desyerbada y en cosechas, comencé a ayudar a mis papás, y así mientras iba ayudando he aprendido tanto de la agricultura... como mi papá trabaja partidario, me iba a ayudar en los sembríos de cebada, trigo en el monte de Cotacachi... No sé pero

pienso vivir toda mi vida cultivando, cuidando los animales porque me gusta... (niña de Cotacachi [Ecuador] 15 años; en Yáñez, José, 1991), sin la relación profesor-alumno, y orientadas al fortalecimiento de la imagen colectiva dentro de un contexto social definido:

... Yo aprendí a pastar desde los 5 años; me enseñó mi abuelita, andando a pastar con mi abuelita enseñó: nos íbamos arriba a Pagolo. Yo voy a pastar solita desde la muerte de mi abuelita a los 6 años... Mi abuelo sabe cortar lana a los borregos, yo no. Yo, a mis hermanos y amigos chiquitos, sé llevar a pastar... (*niña de Caluquí [Ecuador], 11 años; en Yáñez, José, 1991*).

Cuando crecí empecé a acompañar a mi padre en la caza y también le ayudaba en la pesca. Pescábamos especialmente en verano. Y así la pasábamos hasta bien entrado el otoño, preparándonos para el invierno y la elaboración de la comida para los muchos perros que poseíamos; debían tener suficiente pescado seco para aguantar el duro invierno... (*Adukanova, Evgenija [Kamtchatka] 2006: 81*)¹⁸.

Durante el juego se reproducen relaciones y jerarquías, la práctica de valores, de comportamiento y de la etiqueta, elementos básicos en la formación de la identidad y de una imagen colectiva:

Cuando aún no iba a la escuela jugaba con los niños que vivían cerca a mi casa; juntos hacíamos nuestros juguetitos de barro, como vacas, caballitos, ovejitas – todos los animales – y casitas. Al secarse los llevábamos a nuestras casas y los colocábamos sobre el fogón para que endurecieran. De esta manera no se quebraban fácilmente... en el campo, durante el pastoreo, jugábamos juntos: imitábamos a nuestros padres, bailábamos casi igual que ellos; era, sin embargo, diferente porque no teníamos nuestros disfraces y los movimientos eran otros (*Esteban [Perú] en: Valiente, Teresa y Esteban Quispe, 1992*)

o en la observación que hace Isobel White (2003) de los niños aborígenes de Australia.

Una de las diversiones preferidas es jugar a la mamá, al papá y al niño construyendo sus propias casas; los mayores asumen el rol de los padres y los pequeños el de los hijos. A menudo toman ‘prestados’ a los bebés del lugar y los llevan ante una ‘pequeña mamá’ quien se ha colocado pechos postizos. En estos juegos se siguen las reglas del parentesco de modo que aquéllos que juegan a la esposa y al esposo estén relacionados convenientemente –las reglas de parentesco se aprenden desde temprana edad. Además, los niños se relatan cuentos entre ellos mismos sobre acontecimientos reales o versiones



infantiles de mitos de los antepasados— al mismo tiempo que las ilustran dibujando en la arena (*White, Isobel*, 53: 65).

Escenarios y moderadores de los aprendizajes

... recuerdo levemente que habrá sido más o menos a la edad de 4 años, dadas las innumerables ocupaciones de mis padres, tuve que desarrollarme al cuidado de mi tío, quien... daba rienda suelta a mis codiciosos requerimientos... ese vacío (por la frecuente ausencia de mis padres) fue plenamente sustituido por mis varios parientes cercanos tanto por parte de mi padre como de mi madre... La mayor parte de mi niñez hasta cercano los once años pasé rondando las casas de mis familiares, donde me sentía bien y muy a gusto... (*Luis de Otavalo [Ecuador] en Valiente, Teresa, 1993: 30*).

También me acuerdo cómo los ancianos y nuestros hermanos mayores nos enseñaban a pescar y ahumar y secar el pescado... los niños no andábamos por aquí y por allá ... todos ayudábamos a nuestros padres en la preparación de los pescados ...Primero los llevábamos

al pueblo para salarlos, secarlos y luego ahumarlos... nuestros mayores se preocupaban en enseñarnos a los niños, por ejemplo, la clasificación de las especialmente finas pieles de reno, y luego aprendíamos a coserlas. Los niños trabajábamos junto con nuestros padres en la cosecha de heno, en la siembra de papas, zanahorias y otras raíces comestibles. Los pepinos eran sembrados en invernaderos... (*Koerkova, Ljudmila [Kamchatka] 2006: 86*)¹⁹.

Aprendizaje en la socialización secundaria

... En todas las etapas de mi niñez, el trabajo y las tareas a las que he tenido que enfrentarme han sido fuertes y pesadas. En nuestra cultura, los niños hemos tenido la responsabilidad casi por igual con los mayores, en ocasiones en condición de apoyo, pero sin dejar de aprender de los mayores (a través de) la actividad concreta del trabajo... De ahí la diferencia... mientras ellos (los niños de la ciudad) inician su formación a partir de la escuela, nosotros ya ingresamos con una rica y sólida formación dentro de nuestro contexto... (*Luis de Otavalo [Ecuador] en Valiente-Catter, Teresa, 1993: 35*).

En la etapa escolar, de aproximadamente 11 a 13 años de duración oficial, la escuela es un agente social de desarrollo de habilidades y competencias definidas por la sociedad envolvente como importantes para su crecimiento. Otros agentes de socialización secundaria son los grupos de edad, los medios de comunicación masivos, el barrio, los paisanos, el internet, las iglesias, etc.

Las formas de aprendizaje ejercidas en la familia (abuelos, bisabuelos, padres, tíos, tías, primos, etc.) son reemplazadas por la relación profesor-alumno en base a una planificación de contenidos de escasa relación con las capacidades desarrolladas previamente en torno al medio natural y social, además, en una semántica poco comprensible y principalmente mediante la enseñanza frontal, la memorización y transcripción de textos escritos en la pizarra o copiados del libro escolar. En la percepción de muchos adultos, la escuela es una intromisión en la vida



cotidiana. Esta discordancia va acompañada de un sentimiento de pérdida de la lengua:

Cuando estábamos en el 5to y 6to grado se nos prohibió hablar en eveno. Siempre teníamos que hablar en ruso. Aunque ahora todavía lo hablamos, los niños ya no hablan nuestra lengua. Por supuesto también es nuestra culpa por no hablar con ellos en eveno. En la escuela tampoco lo aprenden, porque tenemos muy pocos maestros que todavía lo hablan. Se debería enseñar a los niños a hablar nuevamente en eveno (*Ljudmila Koerkova, [Kamtchatka], 2006: 86*)²⁰.

de las buenas costumbres, la etiqueta, la cortesía:

Me acuerdo de como antes... los niños y los mayores se trataban con cortesía, se respetaban, se ayudaban recíprocamente. Los mayores se ocupaban de los niños y los niños cuidaban de los ancianos (*Ljudmila Koerkova, 2006: 87*)²¹.

y las competencias básicas de supervivencia:

Pero poco a poco tenía flojera de ayudar en mi casa. Con la escuela todo cambió para mí... todo se hacía sentado... Por eso poco a poco tenía flojera de pastorear y hacer cosas en mi casa... (*Esteban [Perú] en: Valiente, Teresa y Esteban Quispe, 1992*).

Poco sabemos sobre las capacidades, habilidades y valores del niño y la niña indígena al empezar la escolaridad, campo aún abierto para la investigación y elaboración de un diseño curricular. Los sistemas formales de educación aún los consideran tabula rasa para ser moldeada a través de un currículum eminentemente prescriptivo. Uno de los resultados del Vº Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima, en agosto de 2002, constata la falta de articulación entre la socialización primaria indígena y la socialización secundaria.

En la socialización primaria indígena la práctica de respeto a los mayores y de la reciprocidad es concomitante a la adquisición de experiencias y conocimientos constituyendo un complejo coherente orientado a las necesidades familiares y de la comunidad. Desde una perspectiva intercultural surgen algunas preguntas: ¿cómo se pueden articular formas indígenas de aprendizaje con el desarrollo de un aprendizaje multicultural?²², ¿de qué manera el respeto a los mayores

se puede transformar en una relación de equidad – entre niños y niñas, entre profesor(a) y alumnos(as) – fomentando la deliberación y tolerancia a diferentes ideas y opiniones? En el caso de la reciprocidad nos planteamos: ¿de qué manera se puede construir una práctica social abierta al desarrollo de competencias cognitivas y sociales globales y a largo plazo en base al principio de la red social de relaciones de reciprocidad?, ¿cómo se pueden articular diversos contenidos y formas de aprendizaje con una visión de ventaja multidimensional?, ¿de qué manera los objetivos educativos de desarrollo de competencias cognitivas y sociales pueden articularse con las capacidades desarrolladas en la familia y comunidad y servir de base hacia un aprendizaje multicultural? En un estudio realizado sobre la educación temprana en Japón se encuentra una estrecha coherencia entre la familia y la escuela con sus respectivos espacios que se complementan y responden a objetivos comunes: desarrollo de competencias sociales sobre la base del aprendizaje en grupo, desarrollo de la creatividad, desarrollo de competencias personales, de autocontrol, y de la percepción y comprensión del entorno natural y social (Bronfenbrenner, Urie, 2003: 19-40).

La falta de ensamblaje entre los objetivos de la familia y la escuela puede desarticular toda buena intención. Un ejemplo es el sistema de internado llamado KASH que se practica con pueblos khanty en Siberia occidental. Los padres de familia tienen desconfianza con un tipo de escuela que propicia el acceso a la vida urbana dominada por el ruso y, al mismo tiempo, garantice un estilo de vida tradicional para los niños en el Taiga. En la misma región se realizan otras experiencias que combinan la vida cotidiana en los campamentos con las exigencias de la escuela; una de ellas es la escuela nómada, en la que niños y niñas aprenden en su propio ambiente cotidiano, en sus campamentos de verano, donde adquieren tantos conocimientos que pueden ser promovidos al siguiente grado después de pasar los exámenes en el internado local.

La filosofía pedagógica es mantener vinculados a los niños con su ambiente natural que



de otra manera difícilmente aprenderían los conocimientos tradicionales requeridos para la caza, pesca, crianza de renos, etc., base de su economía familiar y de subsistencia. En lugares del Taiga donde el patrón de establecimiento es disperso se utiliza la “radio-escuela”. Los contenidos de la escuela son transmitidos regularmente por la radio a los campamentos del Taiga al mismo tiempo que se desplazan algunos docentes de campamento en campamento a fin de supervisar los aprendizajes adquiridos (Ventsel, Aimar y Stephan Dudeck, 1999: 87-98).

A manera de reflexión: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural

Tres claves básicas en el aprendizaje con enfoque multicultural son:

- la confianza en el talento de los niños y niñas como sujetos de aprendizaje y desarrollo de capacidades en base a su conocimiento y experiencia del mundo;
- el rol del docente como moderador de diversas perspectivas del conocimiento, y
- el desarrollo de competencias entendido como la capacidad de aprender a aprender y saber actuar.

En base a un cuestionario a personas de diferentes estratos sociales y académicos sobre el conocimientos del mundo que deberían tener los niños y niñas alemanes de siete años de edad, Donata Elschenbroich (2002) elaboró un catálogo de capacidades. El resultado fue una lista de diversas competencias que los niños manejan, derivadas de su experiencia con el mundo: percepciones, valores, habilidades, medio ambiente, sentimientos, emociones, conceptos, el sentido de cambio de las cosas y situaciones, etc. El frecuente “por qué de las cosas” se estima como un indicador de curiosidad natural y del deseo de conocer el orden del mundo, entendido éste

como un espacio inagotable de hallazgos en el cual es preciso entenderlo, saber ubicarse y actuar. Poco sabemos de las capacidades de niños, niñas y adolescentes indígenas. Un estudio al respecto daría muchas luces para el diseño de un currículo intercultural incorporando sus experiencias y orientadas al desarrollo de un proceso inagotable de aprendizajes.

La escuela es una empresa de reglamentos que deben ser aplicados a fin de lograr resultados planificados. Los resultados de la evaluación internacional PISA (PISA, 2001), y de otras similares, han trastornado imágenes y supuestos sobre la calidad de la educación en diversos países. La redefinición de conceptos sobre estándares en el rendimiento y el desarrollo de competencias, entendidas éstas como la capacidad de poder actuar antes que la demostración de mucha información sobre algo, es una de las consecuencias en diversos procesos de reforma educativa de los países participantes en la evaluación. La pregunta ¿qué hago con lo que sé? es medular, lo cual está llevando a nuevos planteamientos acerca del rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la EIB, el currículo prescriptivo aún domina el espacio entre innovación pedagógica orientada a la solución de problemas y formas educativas basadas principalmente en la enseñanza frontal y la memorización. Los avances de la EIB indudables en los discretos límites de un proyecto piloto con apoyo externo se debilitan en la fase de extensión debido a múltiples factores con diferente peso según los países: dependencia coyuntural, falta de una voluntad política de aplicación a largo plazo, incluidos los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas, deviniendo más en un movimiento cívico político antes que cívico cultural, incoherencia entre los diferentes niveles educativos, proliferación y burocratización centralizada de normas y reglamentos, recortes presupuestarios, inestabilidad de representación institucional, estructuras paralelas, sistemas educativos con reestructuraciones frecuentes.



En el foro internacional de formación y capacitación docente realizado en Lima, en 1998 (Escobar Batz, Nery *et alii*, 1999), se identifica la necesidad de un docente como moderador de conocimientos en la solución de problemas más que depositario de los mismos; ‘aprender a aprender’ y el concepto de investigación-acción constituían en ese momento la filosofía pedagógica de la reforma de la formación docente en el Perú. La EIB presenta experiencias exitosas de capacitación de proyectos en marcha sin dejar de mencionar la resistencia de muchos padres de familia a una educación intercultural bilingüe que, a sus ojos, promueve el aprendizaje en lengua originaria lo conocido dentro de la familia y la comunidad cuando, por el contrario, ellos están interesados en mejorar sus condiciones de vida que, a sus ojos, se identifica con la ciudad, otros conocimientos y el castellano.

¿Cómo se pueden articular objetivos e intereses de la familia y comunidad dentro de un marco más global? ¿qué pueden aprovechar de la tradición de los pueblos indígenas las complejas demandas de aprendizaje de la sociedad multicultural?; ¿qué puede aprovechar aquélla de la globalización?; ¿cómo pueden la sociedad multicultural global y la tradición indígena aprovechar mutuamente de sus ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una relación sinérgica?

El enfoque globalizador de entender el mundo como un espacio *de y para* todos es elocuente y tentador. La integración de capacidades y los modos de aprendizaje adquiridos en la familia desde muy temprana edad orientados a la responsabilidad social concomitantes a la resolución de las necesidades bajo un principio reproductivo en base al respeto a los mayores, constituyen un apoyo de transformación mediante el tratamiento de temas globales bajo un principio plural: derechos humanos, conservación del medio ambiente, protección del clima, la equidad de género, calidad de vida, ciudadanía inter-

cultural, incluidos intereses y expectativas locales, a través de prácticas de aprendizaje cooperativo y de la necesidad de acuerdos y consensos desde los niveles escolares básicos.

Las capacidades adquiridas en la familia y la comunidad –lengua, habilidades, valores– establecen un potencial hacia la superación de modelos dicotómicos de interpretación –bueno/malo, indígena/occidental– y una oportunidad de apertura a perspectivas plurales, conectando, por ejemplo, el concepto cultural de género dentro del planteamiento de los derechos humanos y de la equidad con el desarrollo de actitudes abiertas de tolerancia a la diferencia y de transformación en base a la inclusión de intereses, necesidades y expectativas socialmente comunes en relación con una percepción del mundo como un espacio histórico común y compartido; por tanto de convivencia responsable *dentro* de referentes sociales diversos: local, regional y global.

Los avances de la EIB y las críticas son indicadores de encontrarse actualmente ante la situación de aprovechar su inmersión en el contexto global como una oportunidad de redefinición de sus metas tomando en cuenta el potencial acumulado de experiencias de las poblaciones indígenas en relación con los avances de la ciencia, la tecnología, las técnicas modernas de la información y las demandas globales del trabajo. Este aprovechamiento supone articular la confianza en el valor agregado de las propias capacidades lingüístico-socioculturales, su coherencia con los diferentes niveles educativos, de evaluación e investigación y el desarrollo del aprendizaje multicultural; un desafío y oportunidad para la EIB de despegarse del ámbito meramente experimental, dentro de un proceso emancipatorio de conceptos prescriptivos y transformarse en un espacio de aprendizaje y producción de conocimientos a partir de las experiencias con el espacio vivido, de organizarlo, controlarlo y transformarlo.



- 1 En Bolivia se trata de 47 y 53 puntos respectivamente sobre 100, con una diferencia de 2 a 3 puntos a favor de las escuelas bilingües en comparación con las monolingües.
- 2 Cada país ha desarrollado su propio proceso curricular. Para dar una idea mencionamos como ejemplo el caso del Perú. En este país el currículo de formación docente entra en un proceso de adecuación a las necesidades de EIB durante 5 fases desde 1988. Hasta febrero de 2002 se realizan diversos talleres y mesas de trabajo; en la tercera fase [1997-2000] se llevan a cabo 5 mesas de trabajo nacionales e internacionales con participación comunitaria, profesores de educación básica, docentes de institutos superiores pedagógicos, especialistas del MED.
- 3 Hasta el sexto grado en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno, PEEB-P; Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ en Ecuador; Fortalecimiento del Servicio Educativo, FOSED-UE en Nicaragua. En otros países hasta 2do, 3er y/o 4to grados. Los textos han sido producidos principalmente con apoyo de la Cooperación Internacional.
- 4 En el marco del proyecto de Formación Docente de EIB, PROFODEBI, en Perú, se realizaron estudios piloto con los docentes acerca del uso cotidiano de operaciones a fin de identificar niveles de abstracción y establecer puentes de comunicación y comprensión matemática en la lengua quechua (ver Joaquín Schroeder, en la bibliografía)
- 5 Texto de 4to grado de ciencias sociales elaborado en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ (1985-1997), en Quito, Ecuador.
- 6 Texto de 6to grado de ciencias de la vida elaborado en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ (1985-1997), en Quito, Ecuador.
- 7 Texto de 5to grado de matemáticas, elaborado en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB-GTZ (1985-1997), en Quito, Ecuador.
- 8 En el marco del proyecto de educación intercultural bilingüe, PEIB, en Ecuador, se trabajaba en matemáticas con un ábaco práctico, 'taptana', conocido por los indígenas. El cronista José de Arriaga se refiere a la 'taptana' como un instrumento de juego para realizar operaciones de cálculo (Jurado, Cristina, 1993). Mediante símbolos de diferente tamaño, color y forma los usuarios de este instrumento realizaban operaciones de suma, resta, multiplicación y procesos elementales de la división. Con la 'taptana' se apoya a los niños a trabajar autónomamente las operaciones básicas superando su inseguridad inicial (Valiente Catter, Teresa y Wolfgang Küper, 1996: 56-60). De igual manera la 'yupana' fue utilizada en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno, Perú, PEEB-P (1978-1988).
- 9 Ver pie de página Nr.7
- 10 Textos de ciencias sociales elaborados en el marco del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno, PEEB-P, en Perú y Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEIB, en Ecuador
- 11 En el marco del Proyecto experimental de Educación Bilingüe, Puno, PEEB-P (1978-1988), se elaboraron los materiales Kawsayninchis y Yatiñanakasa, para ciencias naturales en quechua y aymara respectivamente. En la propuesta metodológica, el currículum oficial es contextualizado a partir de las experiencias y conocimientos de los niños, tomando en cuenta los objetivos de enseñanza.
- 12 Una especie de suero en base de agua hervida con arroz, zanahoria, cebada, azúcar y sal.
- 13 En 1992, en Perú, brotó una epidemia del cólera que se extendió rápidamente al país vecino del Ecuador.
- 14 Textos de ciencias de la vida elaborados en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB-GTZ, en Ecuador (1985-1997).
- 15 Para el currículum comunitario se estableció en Ecuador, 70% de contenidos nacionales y 30% para contenidos indígenas (referencia de Ana Llanos Vega en Valiente, Catter y Wolfgang Küper, 1996:22)
- 16 En 1991 se realizó, en Cuenca, un taller de elaboración de un currículum nuevo, organizado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, y base del Modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (Valiente, Teresa y Wolfgang Küper, 1996: 27-28)
- 17 En la cultura andina se celebra el rutuchikuy, ceremonia del primer corte de pelo, cuando los niños y las niñas tienen aproximadamente 3 años de edad. Con la dádiva se establece una red de relaciones de reciprocidad entre padrinos, ahijados y compadres, base de solución de problemas de supervivencia y desarrollo.



- 18 La autora de este testimonio pertenece al grupo etnolingüístico eveno y relata experiencias de su proceso de socialización y los dramáticos cambios en las formas de vida debido a la migración forzada por ordenanzas políticas de reasentamientos centralizadas por el gobierno de la ex Unión Soviética a finales de los años '30 y ajenas a su contexto sociocultural, en el extremo oriental de la Federación Rusa.
- 19 Ver nota 18.
- 20 Ver nota 18.
- 21 Ver nota 18.
- 22 Si bien aquí nos referimos principalmente al aula de educación básica, ella es extensible a los diferentes niveles educativos.

Bibliografía

- ADUKANOVA, Evgenja
 2006 Cuando los renos eran gordos y felices. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 81-84, ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ. Quito
- AIKMAN, Sheila
 2003 La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo. En *Madre de Dios*, Perú, Instituto de Estudios Peruanos. Serie Lengua y Sociedad, 19. Lima, Perú
- ALEXANDER, Neville
 2003 Educación bilingüe: respuestas africanas a los desafíos globales. En Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación, pp. 107-126, Pontificia Universidad Católica del Perú, Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Lima.
- BARBOZA TORIBIO, Leyla
 2007 Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 59 (en prensa), ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito
- BRONFENBRENNER, Urie
 2003 La educación temprana orientada al aprendizaje en la cultura japonesa. Lecciones para la práctica y la investigación. En *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 53: 19-40, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana al Desarrollo, Quito.
- DE LA TORRE, Luis (compilador)
 2003 La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos. En actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación, pp. 347-358, Pontificia Universidad Católica del Perú, Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Lima.
- DIETSCHY-SCHWEITERLE, Annette
 1989 Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, Lima.
- DÜRR, Michael
 2004 Escuchemos y leamos nuestro idioma. Textos en lengua k'iche, mam y tz'utujil. Versión multimedia: Michael Dürr. Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI), Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Berlin.
- ESCOBAR BATZ, Nery, Wolfgang Küper y Teresa Valiente Catter (editores)
 Forum Internacional de Formación Docente. Miradas desde su mirada formativa. Ministerio de Educación – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Lima.
- ELSCHENBROICH, Donata
 2002 Weltwissen der siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Goldmann Verlag, Berlin.
- Estudio de experiencias de impacto en la calidad de la educación intercultural bilingüe. Informe de Perú. Realizado por Virginia Zavala, Ana María Robles, Lucy Trapnell, Roberto



- Zariquiey. Estudio realizado por iniciativa de CARE con la colaboración de IBIS. Documento de trabajo. Lima, 19 de noviembre del 2006.
- GARCÉS V., Fernando
2006 La EIB en Ecuador. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- JURADO, Cristina
1993 *Didáctica de la matemática en educación primaria intercultural bilingüe*, ediciones Abya-Yala – Proyecto EBI, Quito.
- KASTEN, Erich
2005 Nota introductoria a las historias de las autoras evenas. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 88-90, ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.
- KOERKOVA, Ljudmila
2006 Cuando hablábamos nuestra lengua. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 85-87. Ediciones Abya Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.
- KUMMELS, Ingrid
2003 Un vistazo en la vida cotidiana de los niños rarámuri. Autonomía a pequeña escala en la región Tarahumara, México. En *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 52: 65-88. Ediciones Abya Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Quito.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper
2002 *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. Informe Educativo Nr. 94. Cooperación Alemana al Desarrollo. Sección 4316. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn, Alemania; PROFORMA – GTZ. Proyecto Reforma de la Formación Magisterial. Ministerio de Educación, Lima; PROEIB Andes. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Universidad mayor de San Simón – USMM, Cochabamba, Bolivia.
- MORA NÚÑEZ, Dionisio y Perla Gutiérrez Colindres
2005 La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 56, pp.77-84, Abya Yala – GTZ, Quito, Ecuador.
- NUCINKIS, Nicole
2006 La EIB en Bolivia. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- ROCA T., Luís
1985 *La otra historia*. Lima
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicier, Rafael Quiroz
1988 Educación Bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas. Edición Rosario Rey de Castro, Lima-Puno.
- RUBIO, Fernando E.
2007 La educación bilingüe en Guatemala. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- TRAPNELL, Lucy y Eloy Neira
2006 La EIB en el Perú. En: Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores, La Paz.
- TUBINO, Fidel
2005 Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano. Documento de trabajo elaborado con el apoyo de Roberto Zariquiey, Lima.
- VALIENTE CATTER, Teresa
1987 Historia oficial, historia local y educación bilingüe. En *Allpanchis*, Nrs. 29/30, Año XIX. Lengua, Nación y Mundo Andino. Instituto Pastoral Andino, Cusco.
- VALIENTE, Teresa y Esteban Quispe
1992 Interculturalidad y vida cotidiana. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Núm. 21: 79-96. Coedición Abya-Yala - P.EBI (GTZ-MEC), Quito.



VALIENTE CATTER, Teresa

1993 *Didáctica de la ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe*. Serie pedagógica y didáctica 11, ediciones Abya Yala, Proyecto EIB (Educación Bilingüe Intercultural, Quito.

VALIENTE CATTER, Teresa y Wolfgang Küper

1996 *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Rossdorf.

VALIENTE-CATTER, Teresa y Fidel Tubino Arias-Schreiber

2003 La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe. En *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 53: 81-106, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Quito.

VENTSEL, Aimar y Stephan Dudeck

¿Necesitan los Khanty un currículo Khanty? Conceptos indígenas de la educación escolar.

En *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 49-50: 87-98, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.

WHITE, Isobel y Donald Thompson

2003 Había una vez en Australia... Niños de una época soñada. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 53: 63-76. Ediciones Abya yala. Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.

XUXO YAPUCHURA, Moisés

2004 La asociación de migrantes como mecanismo de adaptación. El caso de unicachinos aymaras de Puno, Perú. En *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: 71-80, ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ, Quito.

YÁNEZ DEL POZO, José

1988 Socialización Indígena entre los quichuas del Norteandino. Continuidad indígena y aprendizaje comunitario. Informe de trabajo presentado al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Quito.

