

EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGUE EN AMERICA LATINA: UN NOTABLE ESFUERZO INNOVADOR.

Carlos Rosales
Universidad de Santiago

ANTECEDENTES

El término "educación intercultural" contiene unas connotaciones significativas diferentes respecto a otros como "educación pluricultural" o "educación monocultural". En la actualidad los dos primeros presentan una aceptación y uso mayor en ámbitos científicos y sociopolíticos. Hablar de educación monocultural resultaría notablemente empobrecedor pues vendría a limitar los esfuerzos de desarrollo de la persona al ámbito de una sola cultura. Por motivos de muy diversa índole la sociedad actual tiende a ser cada vez más una sociedad donde se produce la coexistencia de multitud de culturas. De aquí el adjetivo "pluricultural". Además, estas culturas mantienen entre sí relaciones que, en general tienden a fundamentarse en el mutuo respeto, la colaboración, el entendimiento. Así pues, es evidente el mayor valor significativo del término "intercultural". Con él nos podemos referir a la formación de la persona en un contexto social caracterizado por la confluencia de diversas culturas. Se pretende, en este sentido, el enriquecimiento del ser humano a partir de su propio origen sociocultural y accediendo además al conocimiento de otras culturas con las que se puedan mantener relaciones de carácter constructivo.

Estrechamente vinculada a la cultura, la lengua propia de la misma es el principal vehículo para la expresión de sus características. De aquí que junto a los términos citados, se suelen utilizar los correspondientes a "bilingüismo", "plurilingüismo", "monolingüismo". Cuando se pretende educar a la persona para el mantenimiento de relaciones interculturales surge la necesidad de proporcionarle conocimientos sobre aquellas culturas en cuyo contexto de interacción va a vivir. Y surge la necesidad también de proporcionarle la posibilidad de acceder al conocimiento y uso de las lenguas correspondientes, como mejor instrumento para la comunicación. Por ello, en la actualidad educación intercultural y educación plurilingüe o, al menos bilingüe, son conceptos que están estrechamente vinculados.

El tránsito desde formas de educación monocultural y monolingüe a educación intercultural y bilingüe no ha sido fácil, ha estado lleno de obstáculos y en términos generales, se ha producido paralelamente al proceso de democratización en las relaciones entre los pueblos, según el cual las sociedades hegemónicas y monoculturales evolucionan hacia sociedades pluralistas, de tal modo, que los antiguos intentos de predominio de una determinada lengua y cultura, con la consiguiente subordinación de otras, dejan paso a un nuevo estilo de convivencia en el que se acepta y reconoce el derecho de todos los pueblos a vivir y desarrollarse dentro del marco de los propios valores culturales y lenguajes.

En otros tiempos los países colonizadores pretendieron la imposición de su cultura e idioma (considerados superiores) sobre los correspondientes a los países colonizados, cuyas culturas y

lenguas fueron notablemente relegadas. Este fenómeno se produce de manera específica en Hispanoamérica con el castellano y las culturas y lenguas indígenas. Así, Carlos III realizó un importante esfuerzo en el siglo XVIII para la extensión del castellano. Cuando un siglo después produce la emancipación de los países americanos y las nuevas nacionalidades quieren consolidar su propia unidad, se intensifican nuevamente los esfuerzos uniformantes en lo cultural y lingüístico.

Los albores del siglo XX presentan un panorama socioeducativo en América Latina caracterizado por la existencia de una pluralidad de culturas indígenas relegadas que subsistieron a pesar del abandono de que fueron objeto frente a una cultura dominante castellanizada. Las gentes pertenecientes a las culturas indígenas presentan grandes tasas de analfabetismo, viven en el ámbito rural y sus niveles de renta y ocupaciones laborales son en general los más pobres.

Los primeros intentos de puesta en práctica de una educación basada en el respeto a las culturas y lenguas indígenas y en su utilización como instrumento de formación, son realizados por instituciones filantrópicas, a veces de carácter religioso, que comprenden que para elevar el estado de postración socioeconómica y cultural de las gentes de las zonas rurales, es preciso acomodarse a sus formas de vida, a sus valores partiendo de ellos para en un segundo momento potenciar la transición hacia la cultura y lenguas dominantes. Se trata por lo tanto, de utilizar las culturas y lenguas maternas como primer recurso para una posterior introducción en la cultura castellana.

Una institución que se ha destacado en el desarrollo de la educación bilingüe lo ha sido el llamado Instituto Lingüístico de Verano (I. L. V.), que actúa en Perú desde 1945. Se trata de una institución misionera norteamericana cuyo objetivo básico era "coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad" (M.E.C., 1989, 11). Sin embargo, la actuación de entidades privadas, religiosas, filantrópicas, no dejó de ser anecdótica dada la enorme masa de población necesitada de una atención socioeducativa adecuada. Los gobiernos de distintos países del área, en la medida en que van asumiendo postulados de carácter democratizador a partir de mediados de siglo, comienzan a poner en práctica proyectos de educación destinados a las poblaciones indígenas. En términos generales estos proyectos están imbuidos de una mentalidad desarrollista propia de la época, según la cual, la atención a las culturas e idiomas no deja de ser en el fondo una forma de utilización de las mismas con el objetivo puesto en la asimilación final de estas culturas dentro de la dominante a nivel nacional.

En esta primera etapa no se practica pues, un auténtico interculturalismo ni un bilingüismo equilibrado, ya que al final no se garantiza el mantenimiento de la cultura ni de la lengua de origen. No obstante, en esta época se plantean una serie de problemas fundamentales, que van a ser objeto de continuo tratamiento con posterioridad. Por ejemplo:

- a) Se llega a un consenso sobre la conveniencia de iniciar la enseñanza en la lengua materna.
- b) Se plantea la necesidad de creación de alfabetos gráficos para las lenguas que solo se utilizaban oralmente.
- c) Se plantea la necesidad de crear sistemas de normalización lingüística.
- d) Se plantea la necesidad de proceder a la elaboración de materiales didácticos.

- e) Se plantea la necesidad de elaborar métodos y técnicas de enseñanza adaptados.
- f) Surge la necesidad del debate y la investigación.
- g) Se toma conciencia de la existencia de una estrecha vinculación entre lenguas y culturas y de la insuficiencia de una educación bilingüe si no es paralela a una educación bicultural. (Amadio, A. 1990)

DEL SETENTA AL NOVENTA: UNA EPOCA DE CRISIS

A partir de los años setenta se produce en los países hispanoamericanos, especialmente en México, Perú, Bolivia, y Nicaragua, un cambio de carácter sociopolítico de notable trascendencia, consistente en la reivindicación por parte de las poblaciones indígenas del derecho al desarrollo de las propias culturas, de modo que se propugna la unidad de la nación a partir del reconocimiento de su pluralidad cultural y lingüística y no basado, como anteriormente, en la homogeneidad. El reconocimiento del derecho a existir y desarrollarse de las diversas culturas, implica el derecho a una educación de carácter intercultural y bilingüe, con lo que ésta se convierte en parte del conjunto de reivindicaciones de los movimientos indígenas. Normalmente, estas reivindicaciones se recogen en las leyes básicas de los distintos países, y pasan a continuación a manifestarse en sus leyes educativas. En cada caso, el movimiento indígena crítico de la época va a adquirir distintos matices, dentro de unas orientaciones esencialmente semejantes. Así, en Perú el movimiento indígena se apoya en el trabajo de la Universidad de San Marcos, algunos de cuyos intelectuales actuaron como miembros de comisiones técnicas del Ministerio de Educación e influyeron decisivamente en las características del Plan Nacional de Educación Bilingüe de 1972, el primero de esta clase en los países de la zona. De la misma época y con características eminentemente renovadoras es la Ley General de Educación 19326, en la que se contienen normativas avanzadas como las siguientes:

"La educación estipulará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medio de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación"

En relación con lo anterior se define un centro educativo bilingüe como:

"aquel donde la población en edad escolar o adulta de lengua vernácula recibe educación desde los primeros grados en su propia lengua y simultánea y progresivamente adquiere una segunda lengua o lengua común (castellano) hasta convertirse en bilingüe" (Ministerio de Educación 1972, 87)

Se trata pues, de una legislación considerablemente avanzada para la época y respecto a los países del área andina. Su proyección en la realidad sin embargo, ha estado entorpecida por cuestiones relativas a falta de recursos económicos, de preparación de profesionales y de actitudes entre las gentes.

La historia de las reivindicaciones indígenas en México es también próxima, surge con notable fuerza a partir de los años setenta. Detrás está toda una serie de movimientos migratorios de las gentes del campo primero a México capital y otras grandes ciudades y luego a los estados del

sur de Norteamérica, en busca de trabajo para poder subsistir. En principio emigraban sol trabajadores adultos, pero últimamente también lo hicieron mujeres y niños. Este proceso de emigración obligaba a las gentes a una necesaria adaptación a otras formas de vida, a otras lenguas. Pero, contra lo que pudiera parecer, no originó su desarraigo, sino todo lo contrario, fortaleció el movimiento de reivindicación de los propios valores culturales. Numerosos mexicanos indígenas aprendieron cuestiones relativas a derechos sociales y laborales y aplicaron estos conocimientos en la organización de movimientos de defensa de las culturas indígenas a las que pertenecían forzando un cambio en la misma legislación, de modo que el Estado reconociera la pluralidad cultural y lingüística del país frente a la anterior tendencia homogeneizadora. En su vertiente educativa los movimientos indígenas de México se proyectan sobre las siguientes reivindicaciones (Varese, S 388-389):

- a) La alfabetización y enseñanza deben realizarse en lengua materna con paso posterior a uso de la lengua española como segunda lengua.
- b) Los sistemas de conocimiento étnicos deben incorporarse con los conocimientos universales en la elaboración de una pedagogía adaptada a cada grupo indígena.
- c) El sistema educativo debe reconocer el importante papel de la comunidad local y regional en la educación.
- d) El Estado debe incrementar los recursos para la preparación de materiales didácticos y de difusión apropiados a la cultura de cada etnia y en cada lengua étnica.
- e) El Estado debe apoyar la formación de profesionales indígenas en todas las áreas de conocimiento a través de una universidad indígena y de escuelas especiales para dirigentes técnicos.
- f) Debe promulgarse una legislación específica que garantice la educación indígena y una política del lenguaje coherente, pluralista y democrática.

También en Bolivia se observa un cambio importante a partir de 1983. Con anterioridad la enseñanza bilingüe había consistido básicamente en la utilización de la lengua materna como primer paso para la introducción del castellano, que llegaría a ocupar el lugar central. A partir de 1983 se reconoce oficialmente el carácter pluricultural y plurilingüe del país y se prescribe la enseñanza del quechua y el aymara. No obstante, entre las declaraciones de intenciones y la realidad hay una gran distancia, que se refleja en el desconocimiento de cuestiones metodológicas y técnicas tan elementales como el que se disponga "la enseñanza de" estas lenguas indígenas y no "la enseñanza en" las mismas.

PORVENIR DE LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL BILINGÜE

En el futuro, la evolución de la educación intercultural bilingüe va a depender de la naturaleza del tratamiento que se de a factores de tanto interés como los siguientes:

- Coordinación y sistematización de esfuerzos.
- Desarrollo de actitudes.

- Preparación del profesorado.
- Investigación y desarrollo lingüístico y didáctico.

a) Coordinación y sistematización de esfuerzos.

A pesar de la elevada serie de iniciativas oficiales y no oficiales para el fomento de programas de educación bilingüe intercultural y a pesar de la intervención de organismos internacionales como la UNESCO, este tipo de educación abarca solo a una parte de la población de los países de la zona. En México, por ejemplo, en la actualidad se proyecta sobre el 50% de quienes potencialmente podrían recibirla. Una vez que se reconoce oficialmente en las leyes fundamentales de los distintos estados la naturaleza pluricultural y plurilingüe del país, necesariamente la política educativa debe ser consecuente y extender la educación intercultural y bilingüe a toda la población. De cara al futuro parece ser que existe una clara intencionalidad en el sentido de proceder a una intervención sistemática y coherente mediante la creación de organismos oficiales y planes de actuación que coordinen esfuerzos. Así, en México se crea en 1985 la Dirección General de Educación Indígena, que tendrá como función básica la elaboración de una política educativa adaptada que se proyecte sobre cada vez mayores ámbitos de población. En Bolivia, a partir de 1988 se asiste a un nuevo periodo de colaboración del Ministerio de Educación con diversos organismos, fundamentalmente la UNICEF, que aporta apoyo técnico y financiero, y con asociaciones profesionales del profesorado. En estos momentos, entre las principales preocupaciones del Plan de Educación Bilingüe Intercultural en este país se citan precisamente:

- a) Aprovechar los resultados de experiencias nacionales e internacionales para no recorrer un camino ya andado en otros lugares, aprovechando lo que de positivo se ha conseguido.
- b) Coordinar a todos los sectores implicados, estableciendo comunicación y coordinación de acciones entre diversos organismos ministeriales, internacionales como la UNICEF, sindicatos y otras instituciones sociales. Merece destacarse, en este sentido, la Asociación o Asamblea del Pueblo Guaraní, que surge en 1982 para la coordinación de los intereses de esta comunidad con la intervención de organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Además de una coordinación interior de esfuerzos, los países del área se encuentran comprometidos con una coordinación de carácter internacional en el marco del ambicioso "Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe", auspiciado por la Unesco.

No obstante, y aun cuando existan las mejores intenciones a nivel oficial, la implantación plena, profunda, coordinada y sistemática de la educación intercultural y bilingüe puede resultar una empresa económicamente imposible o muy difícil de realizar. Así, en el citado proyecto de la UNESCO para la zona, se encomienda a los países que dediquen un 8% de su P.I.B. a educación, lo que en estos momentos y dada la crisis económica que algunos atraviesan, puede resultarles muy difícil de cumplir.

b) Desarrollo de actitudes

La implantación de una educación intercultural bilingüe, no puede tener éxito sin la existencia de actitudes positivas hacia ella en la masa de la población. Y hay que advertir que estas actitudes no se dan siempre, sino que al contrario, en un principio han sido de carácter negativo en amplios sectores. No basta con que las autoridades estén convencidas de la conveniencia de este tipo de educación, ni que agentes muy dinámicos de la población indígena consigan grandes éxitos en este camino. Queda aun una cantidad considerable de personas que no están convencidas de la necesidad y valor de una educación intercultural y bilingüe. La clase social dominante porque se ha educado en la consideración de su estatus como superior y el de los indígenas como inferior. Consideran natural que éstos abandonen sus propias culturas para asumir la que pertenece a la clase social privilegiada. Por otra parte, las gentes pertenecientes a las culturas indígenas, acostumbradas durante siglos a la aceptación de una situación de subordinación y menosprecio, han llegado a convencerse de la necesidad de asimilar la cultura y el idioma de la clase dominante para poder tener éxito en el ámbito socioeconómico. Se pueden citar en este sentido diversas experiencias negativas en la puesta en práctica de proyectos en una primera época, pero de manera especial, se cita el Proyecto Nacional de Alfabetización desarrollado en el Ecuador entre 1980-82. Estaba formado por dos subprogramas: el quechua y el castellano. El primero estuvo a cargo del Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI) de la Universidad Pontificia Católica del Ecuador. Los movimientos indígenas lo acogieron con entusiasmo, pero el sentimiento general de la gente fue de recelo ante una alfabetización solo en quechua, pues preferían fuera bilingüe y se pasara rápidamente al aprendizaje del castellano. (Moya,R. 1990, 371)

Las actitudes en contra no solo se han manifestado en los destinatarios de tales programas sino también en funcionarios de nivel intermedio temerosos quizás de perder su estabilidad laboral. Sus actitudes negativas han sido especialmente entorpecedoras dada la responsabilidad de su dedicación.

c) Preparación del profesorado

Todos los estudiosos de los programas de formación intercultural bilingüe están de acuerdo en subrayar el decisivo papel del profesor en el éxito de esta forma de educación. Como afirma Luis E. López (Perspectivas UNESCO, XX, 3, 1990, 350):

"actúan como informantes, aplicadores de metodologías, recolectores de información para investigadores, corresponsables de la ejecución de los programas, etc. además de su natural papel de organizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje"

La formación del profesorado encargado de este tipo de educación sin embargo, no ha estado ni en realidad está aun a la altura de la magnitud de sus tareas y responsabilidades. Se trata por lo general de cursos de muy poca duración (de semanas a pocos meses) con un carácter muy funcional. En este periodo tan corto se pretende que el profesor se capacite en el conocimiento de la cultura, del lenguaje, de los métodos de enseñanza y quizás, lo más importante, que desarrolle actitudes positivas hacia el tipo de tarea que va a desempeñar. Como es fácil de comprender este sistema de formación en la mayoría de casos no ha dado resultado. Solo se ha manifestado positivo cuando los profesores que la realizan pertenecen al grupo indígena con el que van a trabajar. Entonces existe un conocimiento de la lengua y la cultura así como unas actitudes predominantemente positivas que facilitan considerablemente la dedicación y eficacia profesional

La formación corta del profesorado en ejercicio se hizo necesaria en el primer momento de implantación de la educación intercultural bilingüe. La necesidad de atender urgentemente a la puesta en práctica de los nuevos programas determinó que la formación del profesor fuera a la zaga del desarrollo de los mismos.

Sin embargo, en relación con una planificación sistemática de la educación intercultural bilingüe y su extensión a la totalidad de la población, debería procurarse una aproximación del futuro profesor a la problemática correspondiente durante el periodo de su formación inicial. En este sentido pueden citarse algunas experiencias recientes. Así, en Perú se aprobó en 1988 un plan para la formación inicial del profesorado en Iquitos, que se compone de tres años de estudios teóricos y prácticas supervisadas de enseñanza. Entre los contenidos correspondientes a este plan de estudios se citan los siguientes: antropología, historia, lingüística, ecología, matemáticas, arte, educación física y educación (López, L. 1990).

d) Investigación y desarrollo lingüístico y didáctico

La implantación de programas de educación intercultural y bilingüe, con utilización por lo tanto de lenguas indígenas, dio lugar a una considerable necesidad de investigación relativa a las características y uso de las lenguas, a la selección y organización de contenidos, a la utilización de estrategias adaptadas, a la elaboración de nuevos materiales, etc.

Una cuestión básica a resolver fue la elaboración y puesta en práctica de alfabetos gráficos de los idiomas indígenas. La utilización de estos había sido hasta entonces oral, careciendo por lo tanto de una proyección escrita. Dentro del uso oral se detectaba una considerable cantidad de variedades dialectales. Se tuvo que realizar un considerable esfuerzo para llegar a la normalización del uso de los idiomas y para elaborar nuevos materiales impresos (cartillas, libros...) que sirvieran en los contextos escolar y extraescolar para la transmisión de contenidos y la realización de ejercicios de comprensión lectora y expresión escrita. Las lenguas quechua, aymara y guaraní son eminentemente representativas de esta compleja y difícil tarea.

En el terreno de los contenidos fue preciso proceder al hallazgo de nuevas formas de selección y organización que teniendo en cuenta las características del contexto sociocultural eligieran temas de importante interés para la población indígena a fin de facilitar su motivación y hacer posible un aprendizaje significativo. Se trataba de incorporar el saber local próximo al saber universal, haciendo posible la asimilación de éste a través del primero. Estas importantes modificaciones en los contenidos deberán verse reflejadas asimismo en los libros de texto, que de esta forma, no solo cambian en su lenguaje verbal, sino también en el tratamiento de los conocimientos.

La metodología y técnicas de enseñanza fue otro de los sectores en los que el esfuerzo de cambio se dejó sentir de manera relevante. Debieron ensayarse numerosas formas de macro y microalternancia en la utilización de idiomas para la actividad escolar. En el primer caso, se procuró una transformación gradual desde los primeros programas de transición en los que se utilizaba la lengua materna como simple instrumento de introducción para pasar posteriormente a un uso progresivo y prácticamente único de la segunda lengua, a programas de mantenimiento, en los que se procura la continuidad del uso de la lengua materna juntamente con el castellano en distintos niveles de escolaridad. Las estrategias de microalternancia se han utilizado según una

amplia variedad de modalidades. Una de ellas, de considerable difusión, ha consistido en la utilización diferenciada de idiomas en función de la naturaleza de los contenidos. En este sentido, generalmente las áreas de ciencias naturales y sociales, se han desarrollado en castellano.

El esfuerzo de renovación pedagógico didáctica se detecta no solo en el ámbito de la escuela, sino también en el caso de los medios de comunicación social, que desde el comienzo se comprometieron en la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe. Especialmente relevante es el caso de la Red de Educación Radiofónica de Bolivia (Albó, X. y D Emilio, 1990). Los primeros programas tuvieron una estructura parecida a la de la enseñanza colectiva en la escuela convencional. Un profesor o experto explicaba desde la emisora y un auxiliar ayudaba a comprender el mensaje a las gentes. Las emisiones se realizaban en castellano y aymara y el auxiliar utilizaba la lengua aymara. Este tipo de emisiones, que en principio se realizaban sobre materias complementarias, llegaron a extenderse a todos los componentes del curriculum de la educación elemental.

Más adelante la naturaleza de los programas cambió sustancialmente, dando participación a las gentes en su desarrollo, con lo que se incrementó considerablemente la motivación de las mismas, ya que en este caso no solamente oían hablar en su lengua a otras personas, sino que se podían oír ellos mismos.

Se puede hacer referencia además a otro tipo de actividades en los medios de comunicación social, especialmente a programas de televisión y a publicaciones periódicas en los idiomas indígenas. La repercusión de estos medios es de notable interés pues potencian la extensión de la cultura y el idioma generalmente en su versión normalizada.

BIBLIOGRAFIA

- ALBO, X. y D. EMILIO, L. (1990):** "Lenguas autóctonas y educación en Bolivia". *Perspectivas UNESCO*, XX, 3, 1990. pp. 359-368
- ALKAN, M. (1990):** "Aspects of Intercultural Education and Curriculum Decision Making". *European Journal of Teacher Education*, 13, 3, 1990.
- AMADIO, M. (1990):** "Dos decenios de educación bilingüe en América Latina". *Perspectivas de la UNESCO* XX, 3, 1990. pp 343-347.
- BLISS, I. (1989):** "Language and Language Teaching in Plural Societies: an agenda for discussion" *European Journal of Teacher Education* 12, 2, 1989.
- BLISS, I. (1990):** "Intercultural Education and the professional Knowledge of Teachers" *European Journal of Teachers Education* 13, 3, 1989.
- DENOUX, P. (1990):** "Formation et problematique interculturelle" *European Journal of Teacher Education* 13, 3, 1990.
- FILMORE, L. y VALADEZ, C. (1986):** "Teaching bilingual learner". En **WITTRICK, M. C. (1986):** *Handbook of Research on Teaching* New York, MacMillan.
- HUSÉN, T. y OPPER, S. (1984):** *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid. Narcea.
- LOPEZ, L. (1990):** "El desarrollo de los recursos humanos desde y para la educación bilingüe intercultural en América Latina". *Perspectivas UNESCO*, XX, 3, pp. 349-358.
- MACKEY, W. (1984):** "Lengua materna y enseñanza: problemas y perspectivas" *UNESCO*, XIV, 1, 1984.

- MINISTERIO DE EDUCACION. (1989):** *Política de Educación Bilingüe Intercultural.* Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1972):** *Ley General de Educación. Decreto Ley 19326.* Lima.
- MOYA, R. (1990):** "Un decenio de Educación Bilingüe y participación indígena: Ecuador" *Perspectivas UNESCO*, XX, 3 1990 pp. 369-382.
- VALADEZ C. M. (1984):** "Informe final evaluación formativa y sumativa" *Proyecto de Educación Bilingüe. Paraguay.* Asunción. Ministerio de Educación y Cultura.
- VARESE, S. (1990):** "Desafíos y perspectivas de la educación indígena en México" *Perspectivas UNESCO*, XX, 3, p. 384-394.
- ZUÑIGA, M. (1990):** "Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú". *Perspectivas UNESCO* XX, 3, 1990. pp. 405-415.