

Alfabetización y multiculturalidad

Miradas desde América Latina

Luis Enrique López y Ulrike Hanemann
Editores



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

gtz



**Alfabetización y multiculturalidad:
Miradas desde América Latina**

Luis Enrique López y Ulrike Hanemann
Editores

Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina

gtz



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

uil

UNESCO Institute
for Lifelong Learning

Queda prohibida, salvo excepción prevista en ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

© UIL-UNESCO y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ).

Editores

Luis Enrique López

Ulrike Hanemann

ISBN 978-92-820-3071-4

Diseño de carátula

Edwin Elías Paredez

Cuidado de edición

Francisco Alfredo Sapón

Diagramación

Francisco Medina Zepeda

Producción

Serviprensa

3a. avenida 14-62, zona 1

Impreso en Guatemala

Contenido

Autores de los estudios	9
--------------------------------------	----------

Prefacio	15
-----------------------	-----------

Introducción	19
---------------------------	-----------

Capítulo I

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia	35
---	-----------

Contextualización de la alfabetización de adultos (G. Carrarini)	36
---	----

Pertinencia cultural y lingüística de los programas en curso (G. Carrarini)	47
--	----

Dos programas exitosos en la década de los 90 en Bolivia	59
--	----

Alfabetización en la región aimara de Machaca: Auto-afirmación étnica y política (Equipo sistematizador de la Fundación Machaqa Amawt'a)	70
--	----

El programa “Yo sí puedo” en territorio guaraní y aimara ¿Y los años 90?	81
---	----

Conclusiones y recomendaciones	85
--------------------------------------	----

Referencias bibliográficas	88
----------------------------------	----

Capítulo II

Relatório sobre Educação Indígena Diferenciada, Inter-cultural e Bilíngüe no Brasil	99
--	-----------

Contexto Político Jurídico atual da Educação Indígena	99
---	----

A Configuração Oficial da Educação Diferenciada	103
---	-----

O Censo Escolar Indígena: a cisão entre o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino universitário	108
--	-----

A Questão do Bilingüismo na Educação Indígena	112
---	-----

Uma experiência bem sucedida: o caso da Educação Indígena no Estado do Acre	114
--	-----

Fontes Consultadas	124
--------------------------	-----

Capítulo III

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Ecuador	129
De la conquista a las políticas actuales sobre alfabetización	129
El analfabetismo de la población indígena del Ecuador	149
El proyecto de alfabetización Dolores Cacuango	169
Conclusiones	175
Referencias bibliográficas	178

Capítulo IV

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala	181
Analfabetismo en Guatemala	181
Políticas públicas de alfabetización bilingüe o multilingüe	192
Alfabetización de la población indígena en Guatemala: la perspectiva histórica	198
Alfabetización en curso para la población indígena de Guatemala -su pertinencia lingüística y cultural-	207
Lecciones aprendidas	218
Aspectos metodológicos	222
Impacto en participantes, familia y comunidad.....	224
Visita a la región Q'eqchi': obstáculos identificados en la implementación del modelo	227
Conclusiones	230
Recomendaciones	233
Referencias bibliográficas	235

Capítulo V

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México	237
Prolegómenos	237
Introducción	239
El analfabetismo de la población hablante de lengua indígena en México	241
Alfabetizar o no en lengua indígena	243
Breve recorrido histórico de la alfabetización de la población indígena.	243
Caso de estudio: el Proyecto Maya	246
Referencias bibliográficas	264

Capítulo VI

La experiencia de Nicaragua	291
Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas	291
Estudios de casos	315
Conclusiones y recomendaciones.....	327
Referencias bibliográficas	328

Capítulo VII

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Perú	331
Introducción	331
Lenguas y educación en el Perú	333
El analfabetismo en el Perú: rostro femenino, campesino e indígena	353
Las bases legales de la educación de los pueblos indígenas	359
Breve perspectiva histórica y panorama actual de la alfabetización en el Perú	374
Una experiencia innovadora y exitosa: La alfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad (2003-2006)	388
Conclusiones	405
Recomendaciones	408
Referencias bibliográficas	412

Colofón

La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: lecciones aprendidas	415
Introducción	415
Algunas premisas	416
Lecciones aprendidas	428
Nuevas demandas y perspectivas	438
Referencias bibliográficas	442

Autores de los estudios

Fermín Guillermo, dirigente indígena guaraní boliviana que fue promovido por su padre Bernabé Guillermo desde los 10 años e incorporado a la vida organizativa de su comunidad, para desempeñarse en la organización zonal y nacional de Pueblo Guaraní. Integró el Equipo Técnico de la Campaña de Alfabetización del Pueblo Guaraní. Es Bachiller en Humanidades del CEMA Rural TATAENDI. Entre 1997 y 1998 fue Subcalde del Distrito Kaipependi Karovaicho. Fue maestro primario de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y en 2003 asumió la Secretaría de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Economía, en la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), para luego ejercer el cargo de Viceministro de Políticas y Gestión de Tierras Bajas en el Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios de Bolivia (2003-2004). Se dedica al fortalecimiento de las organizaciones sociales bolivianas, en especial la de Pueblo Guaraní. Correo electrónico: minchoguillermo@yahoo.es.

Fernando Yáñez, antropólogo ecuatoriano. Es doctorando en Estética, Valores y Cultura por la Universidad del País Vasco, es licenciado en Antropología Aplicada por la Universidad Politécnica Salesiana. Entre 1994 y 2002, trabajó en la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) como Consultor del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), elaborando materiales para la alfabetización de niños, niñas, jóvenes y adultos en las áreas de Matemática y Lenguaje. Coordinó las investigaciones sobre Matemática cultural, Educación infantil, familiar, comunitaria, y Estructura gramatical de las lenguas indígenas de la Amazonía Ecuatoriana. En 2002 fue coordinador del proyecto Formación de Líderes Indígenas y Afro Ecuatorianos. Actualmente se desempeña como Asesor de la Coordinación del Proyecto EIBAMAZ UNICEF Finlandia. Correo electrónico: yanezf@hotmail.com.

Giovanna Carrarini, antropóloga italiana con Maestría en Planificación, Gestión y Evaluación de Proyectos y Políticas Educativas, desde una perspectiva intercultural, por la Universidad de Ginebra. Es doctoranda en Ciencias de la Educación por esta misma universidad. Entre 2006 y 2008, integró el equipo docente de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia. Entre 1997 y 2002, apoyó instituciones locales peruanas en proyectos de alfabetización de adultos en zonas quechua hablantes. Sus escritos abordan, entre otros, temas relacionadas con lenguaje, poder y cultura; interculturalidad y bilingüismo en educación, tradición oral y procesos de escritura en contextos andinos y amazónicos; y alfabetización de adultos indígenas. Correo electrónico: giovannacarrarini@hotmail.com.

Jorge Raymundo, lingüista maya Q'anjob'al guatemalteco, con Maestría en Educación Bilingüe Intercultural por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Actualmente es investigador en el Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar. Ha estado vinculado con procesos de alfabetización en zonas de población indígena en los años 70, como alfabetizador y conductor de procesos de castellanización y alfabetización de adultos. Ha coordinado la elaboración de materiales de alfabetización y postalfabetización bilingüe en cooperación con el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) de Guatemala, durante varios años. Correo electrónico: jmray@url.edu.gt.

Guadalupe Águila, lingüista mexicana. Actualmente realiza una investigación acerca del desplazamiento y mantenimiento del otomí de la comunidad de Tetzhu del municipio de Tasquillo, en el estado de Hidalgo, México. Cuenta con más de 10 años de experiencia en la educación de adultos indígenas: en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) en la Subdirección de Educación Indígena, apoyando el desarrollo de materiales educativos en las lenguas que el INEA ofrece servicios de alfabetización a personas jóvenes y adultas. Participó en la formación de personal técnico y educativo de los distintos Institutos Estatales de Educación de Adultos que brindan servicios de alfabetización en lenguas indígenas. Colaboró como asesora pedagógica en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Correo electrónico: gpaguila@yahoo.com.mx.

Lucía Verdugo de Lima, lingüista guatemalteca, con Maestría en Lexicografía Hispánica por la Escuela de Lexicografía Hispánica de la Real Academia Española de Madrid, y en Estudios Hispánicos y Clásicos por la Universidad de Rice de Houston, Texas. Es Directora del Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Ha dirigido y coordinado proyectos de investigación en distintas áreas de la lingüística, con especialidad en lingüística aplicada a la educación, sociolingüística del español y las lenguas mayas, educación bilingüe intercultural, estudios socioculturales y elaboración de materiales educativos. Es autora de numerosas publicaciones sobre el español de Guatemala, educación, lenguas en contacto, interculturalidad, derechos lingüísticos y análisis crítico del discurso. Correo electrónico: lverdugo@url.edu.gt.

Lynn Mario Menezes de Souza, lingüista y semioticista brasileño, hindú e inglés. Es profesor de la Universidad de São Paulo, Brasil. Orienta investigaciones académicas de maestría y doctorado. Como educador, posee amplia experiencia en la formación de profesores y en la producción de materiales didácticos. Es uno de los autores de las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media del Ministerio de Educación del Brasil. En la última década, también se ha dedicado al desarrollo de investigaciones en el área de la literacidad indígena, o letramento indígena, desde una perspectiva intercultural y ha publicado ampliamente sobre esta área tanto en el Brasil como en el exterior. Correo electrónico: lynnmario@uol.com.br.

Madeleine Zúñiga, educadora peruana especialista en lenguas y culturas en educación. Es doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú, con Maestría por la Universidad de Texas en Austin, EE.UU. y estudios de postgrado en Sociolingüística en las Universidades de Essex y Londres. Fue Profesora Principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, directora del Programa Experimental de Educación Bilingüe Quechua Castellano para Niños Rurales en Ayacucho y profesora invitada por la Universidad de Puno, para su Maestría en Lingüística Andina y Educación. Es autora de artículos y publicaciones sobre educación para pueblos indígenas y consultora independiente para organismos nacionales –Ministerio de Educación, Foro Educativo– e internacionales, como UNESCO, UNICEF, GTZ, FLAPE. Fue Impulsora y vicepresidenta del Foro Nacional de Educación para Todos (2002-2005) y desde 2006, Coordinadora Nacional de la Campaña Peruana por el Derecho a la Educación. Correo electrónico: madzuniga@hotmail.com.

María de los Ángeles Núñez, socióloga mexicana. Cursa la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Es asistente de la Dirección del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, de la Ciudad de México. Tiene más de 32 años de experiencia en investigación, de los cuales 17 se refieren al ámbito de la educación donde ha colaborado en diversos proyectos sobre temas relacionados con la calidad educativa, las políticas públicas en educación, la educación y el desarrollo, y la educación y el empleo. Correo electrónico: angeles.nunez@uia.mx.

Mirna Cunningham Kain, doctora en medicina misquita de la Costa Caribe de Nicaragua. Es directora del Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CADPI) y coordinadora de la Cátedra Indígena Itinerante de la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y El Caribe. Fue Rectora fundadora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y asesora de educación de los Consejos Regionales Autónomos en Nicaragua. Correo electrónico: mirna_cunningham@yahoo.com.

Sylvia Schmelkes, socióloga mexicana con Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana. Posee 33 años de experiencia en investigación educativa en el Centro de Estudios Educativos, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, y actualmente como directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Ha publicado cerca de dos centenares de trabajos, entre libros y artículos, sobre educación de adultos, educación intercultural, formación en valores y calidad de la educación básica. Fue fundadora y primera Coordinadora General de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México. Presidió la junta de gobierno del Centre for Educational Research and Innovation de la OCDE entre 2004 y 2006. Es investigadora del sistema nacional de investigación de México. Correo electrónico: sylvia.schmelkes@uia.mx.

Equipo Sistematizador de la Fundación Machaqa Amawt'a, dirigido por **Luz Jiménez**, educadora y antropóloga aimara. Es magister en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia. Ha trabajado en la Comisión Episcopal de Educación (CEA), el PROEIB Andes, la Universidad Católica de Bolivia y la Universidad de la Cordillera. Coordinó el proyecto de apoyo a los Consejos Educativos de Pue-

blos Originarios de Bolivia e integró el equipo de investigación del PROEIB Andes. Escribió varios artículos sobre EIB, políticas educativas, formación docente, género y educación. Fue parte del equipo de capacitación de promotores de la Campaña de Alfabetización y Postalfabetización de Machaca. Es directora de la Fundación Machaca Amawt'a. Correo electrónico: luzjime-ne@gmail.com. También integran el equipo, **Isaac Ticona**, educador y administrador aimara. Fue asesor del equipo de apoyo a los Planes Educativos Municipales del Ministerio de Educación y consultor en la CEA. Es director del Centro de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA) Tupak Katari en Corpa y trabaja en el Programa de Educación Alternativa de Adultos de la Fundación Machaca Amawt'a. Correo electrónico: istima2003@yahoo.com. **María Yaneth Acho**, comunicadora social aimara. Trabaja en el CETHA Tupak Katari. Sistematizó las experiencias del CETHA y de la CEA. Coordina el área de comunicación de la Fundación Machaca Amawt'a. Correo electrónico: maria_acho@yahoo.es. **Santiago Onofre**, profesor aimara. Es egresado de la licenciatura en Lingüística e Idiomas y facilitador en el Centro de Apoyo Educativo Machaca de la Fundación Machaca Amawt'a. Fue facilitador en el CETHA Tupak Katari, responsable de la elaboración de las cartillas de postalfabetización en agropecuaria y Autoridad Originaria del Ayllu de Parina Arriba. Correo electrónico: santi11d@yahoo.es. **Juan Bautista Peñasco**, profesor aimara de ciencias sociales. Es técnico medio en artesanías y coordinador del programa de etnoecoturismo comunitario en el CETHA y coordinador del programa de Alfabetización "Yo sí puedo". Correo electrónico: bauti.juan.p@gmail.com.

Ulrike Hanemann, educadora alemana con Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Técnica de Berlín y Maestría en Educación por la Universidad de Gotinga, Alemania. Trabaja como especialista principal de programa en el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, en Hamburgo. Sus áreas de especialización son la alfabetización y educación de jóvenes y adultos, y la educación no-formal, particularmente los aprendizajes en contextos multiculturales y multilingües. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación, desarrollo y evaluación en diferentes países de África, América Latina, Asia, Europa y de la región árabe. Fue profesora titular de pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (1984-1992) y realizó consultorías independientes en Bolivia, Guatemala, Honduras y la República Dominicana en diversos proyectos educativos. Correo electrónico: u.hanemann@unesco.org.

Luis Enrique López, sociolingüista y educador peruano especializado en EIB y en el trabajo con pueblos indígenas. Coordina el Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala. Fue fundador, director y profesor de la Maestría en Lingüística Andina de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú, y del PROEIB Andes, desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Ha dirigido diversos proyectos de investigación y tesis de maestría, ha publicado en diversos países numerosos libros y artículos sobre su especialidad, ha sido docente en universidades de su país y de otros países latinoamericanos, y también ha desarrollado proyectos y consultorías en Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Nicaragua y Paraguay. Es miembro de comités editoriales de varias revistas internacionales especializadas y de equipos de trabajo internacionales de la UNESCO sobre educación, diversidad cultural y la situación de las lenguas del mundo. Estudió en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la Universidad de Lancaster, Inglaterra, y es Doctor Honoris Causa por la Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: lelopez.pace@pcon.org.gt.

Prefacio

Los idiomas juegan un rol significativo para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), para la obtención de los objetivos de la Educación para Todos (EPT), y para la construcción de sociedades del aprendizaje inclusivas, aunque este rol en gran parte ha sido ignorado hasta ahora. También se reconoce que la diversidad cultural constituye una fuerza motriz del desarrollo sostenible y que es indispensable para reducir la pobreza. La adquisición de la lectura y la escritura no solamente forma parte de los derechos fundamentales de todas las personas, sino también implica el desarrollo de competencias básicas que son instrumentales para hacer valer otros derechos, para poder participar con autonomía en la vida social y para mejorar muchas otras dimensiones de la vida de las personas. Dadas las situaciones de discriminación persistentes, los gobiernos, sociedades civiles y comunidad internacional están llamados a redoblar sus esfuerzos por tener en cuenta de forma particular las necesidades de aprendizaje de los pueblos indígenas.

El libro que ahora entregamos, *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*, se inscribe en el marco del Año Internacional de los Idiomas proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas para el 2008, en el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012), y en el Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2005-2014). Además forma parte del proceso preparativo para la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) a celebrarse en mayo de 2009 en Belém do Pará, Brasil. La Declaración de Hamburgo y Agenda por el Futuro adoptadas en la CONFINTEA V que tuvo lugar en Hamburgo, Alemania, en 1997, reafirmó el derecho de todos los pueblos indígenas y minorías étnicas al acceso a todos los niveles y formas de la educación pública y reiteró que esta educación debe ser lingüística y culturalmente apropiada, en respuesta a sus necesidades. En las recomendaciones finales de los participantes de la mesa temática sobre el aprendizaje de

jóvenes y adultos¹ indígenas de la Conferencia de Revisión de Medio Término de la CONFINTEA V, celebrada en Bangkok, Tailandia, en 2003, se hizo un llamado a asegurar que se tome en cuenta el punto de vista indígena en todos los aspectos relacionados con el desarrollo de sistemas educativos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En América Latina existen aún casi 35 millones de personas jóvenes y adultas sin las competencias de lectura y escritura suficientes para participar exitosamente en el desarrollo social, económico y cultural. Las tendencias en alfabetización han mostrado un notable mejoramiento en décadas recientes; sin embargo, para poder alcanzar el objetivo 4 de la Educación Para Todos (EPT) hasta el 2015, se requieren enormes esfuerzos a través de la creación y aumento de oportunidades para el aprendizaje para las poblaciones con problemas de alfabetización y baja escolaridad de la región.

Los programas de alfabetización y educación frecuentemente no responden a las necesidades de aprendizaje específicas de los jóvenes y adultos indígenas. La mayoría de las ofertas de alfabetización o de educación básica de jóvenes y adultos toman como lengua de instrucción al castellano o al portugués, sin reconocer ni respetar las identidades culturales y lingüísticas de los alfabetizandos, dejando de contribuir por ello en un mayor empoderamiento de las sociedades a las que pertenecen. Además, la oferta existente a menudo carece de calidad, pertinencia y relevancia. Efectivamente, la alfabetización en lenguas indígenas ha sido hasta hoy incomprendida, descuidada y hasta abandonada en un buen número de países. Para poder responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones indígenas y contribuir al desarrollo de sociedades multiétnicas y pluriculturales –como está establecido en las constituciones de varios países– es imperativo introducir enfoques multilingües y multiculturales en los sistemas educativos, convirtiéndolos en más sensibles, flexibles e inclusivos.

Para promover esto y para crear un nuevo momento de impulso de la alfabetización a nivel nacional y regional, es menester demostrar con ejemplos

1 En este y los demás casos nos regimos por la norma de la Real Academia Española que establece que, ante un artículo o sustantivo masculino y un femenino se pluraliza sólo el masculino. Esto no se significa, de modo alguno, que aquí no adoptemos una política favorable a la equidad de género.

de programas bilingües/multilingües exitosos que la alfabetización en lenguas indígenas y en la lengua nacional es posible, deseable y que puede tener un impacto positivo sobre el desarrollo de individuos y comunidades indígenas.

Con la publicación de los estudios llevados a cabo en Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú por investigadores de estos países con profundo conocimiento del tema y bajo la coordinación de Ulrike Hanemann (UIL) y Luis Enrique López (PACE-GTZ), se proporciona evidencia de la situación actual en el campo de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas en estos siete países, y además se dan ejemplos de programas exitosos que han logrado trabajar con modalidades interculturales y bilingües o multilingües en contextos de diversidad cultural y lingüística. Estamos seguros de que esta publicación contribuirá al debate y la reflexión para que, de manera continua, se logre mejorar la oferta educativa para los jóvenes y adultos indígenas y hacerla más relevante en términos culturales y lingüísticos, a la vez que se equipe mejor a las poblaciones indígenas con las competencias básicas para que puedan participar activamente en el moldeamiento de sociedades multiculturales y multilingües más democráticas y justas.

Adama Ouane
Director UIL

Introducción

La lectura y la escritura son herramientas indispensables para participar efectivamente en la vida social, política, económica y cultural en las sociedades contemporáneas. Además, constituyen el fundamento de todo tipo de aprendizajes ulteriores, así como para el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Y es que, en verdad, la lectura y la escritura son a la vez bienes y competencias que nos permiten aprender a lo largo de toda la vida y, sobre todo, de forma autónoma. La falta de oportunidades para apropiarse de estas herramientas afecta a millones de jóvenes y adultos a nivel mundial, limita sus posibilidades de comunicación y participación en la sociedad nacional y global, y viola el derecho fundamental a la educación para todos y todas.

Siendo ésta una premisa universal, también es menester reconocer que la lectura y la escritura, en la forma tradicional y reducida en que muchas veces son enseñadas y aprendidas, no siempre resultan funcionales para sus “usuarios”. También hay que recordar que el rol que cumplen la lectura y la escritura varía según los contextos específicos. Mientras más se aleja uno de las ciudades y centros poblados, menos necesaria parece ser la posesión de estas competencias y menor es la necesidad de utilizarlas en la vida cotidiana, aun cuando la lectura y escritura sí resulten imprescindibles en la relación con el mundo de las instituciones, del Estado y de esa ciudadanía envolvente que trasciende las ciudadanías étnicas diferenciadas. En un contexto general de una movilidad cada vez mayor exigida a un número cada vez mayor de personas, el dominio de la lengua escrita y de otras competencias clave como son el manejo de idiomas y la interculturalidad, se convierten en herramientas indispensables para enfrentarse a los retos que plantea la globalización.

En América Latina y El Caribe sobreviven unos 50 millones de indígenas que hablan aproximadamente 600 idiomas, y que conforman grosso modo el 10% de la población total de la región. Ellos forman el grueso de esos 35

millones¹ de jóvenes y adultos de América Latina y El Caribe, quienes no han logrado aún apropiarse de la lectura y escritura alfabéticas. Una razón importante por la cual muchos niños y niñas indígenas abandonan el sistema de enseñanza formal es su dificultad para aprender en una lengua que no dominan –lo suficientemente bien–, y que es utilizada preferentemente por los sistemas educativos oficiales. También la mayoría de las ofertas de alfabetización existentes son sobre todo en castellano o portugués, pero en algunos casos también en francés, inglés u holandés. Muy poco se toma real y seriamente en cuenta el derecho de todos aquellos que no tienen una lengua europea como idioma de uso predominante y que además no pertenecen a una tradición alfabética y letrada, en su proceso de apropiación de la lengua escrita por vía de los idiomas que mejor conocen y usan en su vida cotidiana. Efectivamente, en un medio indígena el Estado y las instituciones hegemónicas a menudo, y en la mayoría de los países, descuidan, abandonan y hasta les cuesta comprender la especificidad cultural y lingüística de estos contextos, desperdiciando con ello el potencial que poseen para apropiarse de estas herramientas, que si bien ajenas resultan hoy necesarias.

Para cambiar esta tendencia e impulsar procesos nacionales y regionales de apropiación social y cultural de la lengua escrita, es menester recuperar las lecciones aprendidas a través de la ejecución de distintos programas bilíngües o multilíngües que han sido exitosos. Estos ponen en evidencia que la alfabetización en un idioma indígena y en una lengua dominante es posible, deseable y hasta provechosa, pues impactan positivamente en el desarrollo individual y social de los individuos, así como en el desarrollo integral de las comunidades indígenas.

Es hoy comúnmente aceptado que es contraproducente desarrollar programas educativos sin antes preguntarse por el idioma o idiomas en que éstos se desarrollarán. También lo es no preguntarse por los idiomas que los destinatarios de esos programas conocen y utilizan cotidianamente. Y es que la alfabetización se basa en la comunicación y la lengua; todo acto educativo es

1 Si se utilizan medidas directas para evaluar las competencias básicas, el número de jóvenes y adultos que carecen por completo de ellas –o las poseen en grado insuficiente– superaría esta cifra. Además, se deberían sumar a esta cifra todos los jóvenes y adultos con primaria incompleta, ya que estos segmentos poblacionales también carecen de la educación básica como mínimo nivel de educación establecido por los diferentes países.

un acto comunicativo por excelencia y no preguntarse por la lengua específica en la cual éste se desarrolla conduce a errores y fracasos, que luego se achacan a los aprendices y no a los planificadores de los procesos. Por ello, la organización de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en contextos multiétnicos y plurilingües debe considerar el estrecho vínculo entre idioma, cultura e identidad de los alfabetizandos. El valor cultural de la lectura y la escritura así como la función simbólica de la lengua están íntimamente relacionados y son clave en el desarrollo de enfoques pertinentes, viables y exitosos de alfabetización y de educación en general.

Entonces, el reto que afrontan la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos indígenas en los contextos indígenas es el de la sensibilidad lingüística, la pertinencia cultural y la responsabilidad social y política para con los sectores históricamente oprimidos y subalternos. Esta responsabilidad social y política nos impele a utilizar sus competencias lingüísticas y saberes culturales como recursos válidos para todo aprendizaje, pero también para que la educación escolarizada redunde en el fortalecimiento de la identidad cultural del aprendiz. La alfabetización inicial en la lengua materna es –además de un derecho humano– un factor positivo para el desarrollo integral del individuo que facilita el acceso a la lengua escrita en otros idiomas. La diversidad lingüística no es necesariamente un obstáculo para la alfabetización, pues hay suficiente evidencia empírica que prueba que los enfoques interculturales y bilingües –o en un marco más amplio, los enfoques multiculturales y multi-lingües de alfabetización– son la mejor opción para desarrollar niveles sostenibles de lectura y escritura, y motivar el aprendizaje a largo plazo.

El proyecto de investigación regional, cuyos resultados se muestran en este volumen, se desarrolló en un contexto idóneo para resaltar la importancia del idioma en la adquisición de la lengua escrita en sociedades indígenas. En 2008 se celebró el Año Internacional de los Idiomas proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que enfatizó el carácter esencial de las lenguas en la identidad de individuos y grupos, en la coexistencia pacífica, el desarrollo sostenible y la articulación armoniosa entre lo global y lo local. La diversidad lingüística y heterogeneidad cultural están estrechamente interrelacionadas, y ambas juegan un papel determinante en la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos indígenas. Sin embargo, miles de lenguas –aun cuando son un perfecto instrumento de comunicación cotidiana en las sociedades indígenas– no figuran en los sistemas educativos, medios de comunicación, industria editorial y dominio público.

El Año Internacional de los Idiomas urge a reconocer la importancia de la diversidad lingüística y del plurilingüismo en los sistemas educativos, administrativos, jurídicos y culturales, en los medios de comunicación, en las redes de información y el comercio. Dicha celebración es una oportunidad única para promover por doquier la idea de que “las lenguas cuentan” y para avanzar en la consecución de derechos y objetivos que las sociedades indígenas plantean y reclaman.

Los idiomas no sólo son un instrumento fundamental para la comunicación y el aprendizaje sino también un elemento básico de la identidad cultural y del empoderamiento de las personas. Reconocer y valorar los idiomas de quienes pertenecen a diferentes comunidades lingüísticas, implica la enseñanza en la lengua materna, el aliento al pluralismo idiomático y la interculturalidad, la educación bilingüe o multilingüe, el acceso a otros sistemas de valores y conocimientos, y el compartir de saberes más allá de las fronteras de cada horizonte cultural. Todo ellos así como la apertura, reconocimiento y valoración de lo indígena por parte de los miembros de la sociedad hegemónica son elementos esenciales para la convivencia pacífica en el siglo XXI.

Hoy el multilingüismo es una constante y condición presente en todos los países del mundo y, más que problema a resolver, constituye una forma de vida, por lo que se hace necesario verlo como potencial y recurso. Por lo tanto, el reto que se plantea a los sistemas educativos es el de adaptarse a estas realidades complejas y facilitar una educación relevante, pertinente, equitativa y de calidad, que tome en cuenta las necesidades de las poblaciones indígenas, sus demandas políticas y sus expectativas de desarrollo social.

Esta investigación se inscribe en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012), aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2001, y el Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2005-2014), aprobado por esta misma asamblea en diciembre de 2004. La Resolución 56/116, en la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (DNUA), invita a los gobiernos a reforzar la voluntad política, establecer entornos normativos incluyentes, concebir estrategias innovadoras para incluir a los grupos más pobres y marginados, así como buscar diferentes sistemas de enseñanza escolar y no escolar para lograr los objetivos del Decenio. En el lanzamiento del DNUA, el 12 de febrero de 2003, el Director General de la UNESCO recalcó que en este tiempo se debe atender prioritariamente a los más desfavorecidos, sobre todo a mujeres, niñas, minorías étnicas y lin-

güísticas, poblaciones indígenas, inmigrantes, refugiados, niños y jóvenes sin escolarizar, y personas discapacitadas. Por su parte, el Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo se propuso luchar contra la discriminación y favorecer la inclusión de los pueblos indígenas, lo cual incluye la formulación y puesta en vigencia de políticas y programas educativos culturales y lingüísticamente pertinentes y respetuosos.

Con esta publicación cerramos el proceso iniciado a finales de 2007. Ella tiene como base siete estudios con los que buscamos contribuir al desarrollo de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), que se celebrará en mayo de 2009, en Belém do Pará, Brasil. El evento, bajo el título “Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos”, será una plataforma para impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos como un elemento importante y un factor coadyuvante al aprendizaje a lo largo de toda la vida, del cual la alfabetización es el fundamento. Uno de los propósitos de la CONFINTEA VI es analizar la situación actual del aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos en cada país, así como revisar la puesta en práctica del compromiso manifestado en la conferencia anterior. La Declaración de Hamburgo adoptada en la CONFINTEA V, que tuvo lugar en Hamburgo, Alemania, en 1997, planteó, en su artículo 15, el desafío de reconocer la diversidad cultural y promover la justicia y equidad para las minorías y los pueblos indígenas. Además, reafirmó el derecho de todos los pueblos indígenas y minorías étnicas al acceso a todos los niveles y formas de la educación pública, y destacó la necesidad de que esta educación sea lingüística y culturalmente apropiada conforme a las necesidades de los colectivos a los que se dirige.

En las recomendaciones finales² de los participantes de la mesa temática sobre el aprendizaje de jóvenes y adultos indígenas de la Conferencia de Revisión de Medio Término de la CONFINTEA V, celebrada en Bangkok, Tailandia, en 2003, se estableció como respuesta al reto principal —el de reconocer visiones del mundo diferentes— la necesidad de adoptar un enfoque pluralista que permita seguir diferentes caminos (centrado en lo indígena, aditivo o colaborativo) para conseguir los objetivos propuestos. En este mismo cónclave se recomendó a los gobiernos abrir posibilidades a las poblaciones

2 Luis Enrique López & Ulrike Hanemann (comp.): *Adult Education for Indigenous Peoples and Minorities: A Thematic Review. Report on the Workshop Held at the CONFINTEA VI Mid-term Review Conference, Bangkok, Thailand, September 2003.*

indígenas para escoger y controlar su propia educación, reconocer y apoyar financieramente el desarrollo de los idiomas, culturas y sistemas educativos indígenas incluyendo el desarrollo curricular, la formación docente y los materiales de estudio; así como desagregar étnicamente la información estadística que los Estados producen. A la sociedad civil se le recomendó facilitar la construcción de redes y alianzas indígenas; abogar por el cambio de las políticas nacionales homogeneizantes y presionar para que los gobiernos ratifiquen y cumplan compromisos contenidos en las convenciones internacionales que ellos mismos suscriben, tales como la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)³. Por su parte, a la UNESCO se le recomendó iniciar un grupo de trabajo internacional para darle seguimiento a la Declaración de Hamburgo y la Agenda por el Futuro, y asegurar que se integre una perspectiva indígena y se respete la diversidad; que se documenten y divulguen experiencias innovadoras en educación indígena; que se fortalezcan y apoyen redes y alianzas indígenas por medio de capacitación e intercambio; y que se promueva la creación de observatorios regionales para monitorear y dar seguimiento a los avances en la educación de jóvenes y adultos indígenas. Además, se hizo un llamado para asegurar que se tome en cuenta el punto de vista indígena en todos los aspectos relacionados con el desarrollo de sistemas educativos con vistas a un aprendizaje permanente.

La presente publicación se enmarca en el intento de dar seguimiento a este proceso, al analizar cómo se está enfocando la alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina. Se basa en siete estudios sobre la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas que se llevaron a cabo en el contexto de un proyecto titulado “La alfabetización en contextos multilingües y multiculturales” en los años 2007 y 2008 en Bolivia, el Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y el Perú. El proyecto fue coordinado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), el Departamento UNLD en la Sede Principal de la UNESCO, UNESCO/OREALC y la Oficina de la UNESCO en Guatemala. Como contraparte participó el Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) en Guatemala, conjuntamente con la Fundación para la Educación en Contextos Multilingües y Pluriculturales (FUNPROEIB Andes), con sede en Cochabamba, Bolivia, pero de cobertura

3 Convenio de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1989) <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>.

regional latinoamericana. En un contexto más amplio, el proyecto también formó parte de las actividades que el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) desarrolló en el área de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos en contextos multilingües y multiculturales en Asia, África y América Latina entre 2007 y 2008.

En febrero de 2008, los investigadores de los siete estudios así como otros especialistas de la UNESCO, UNICEF y la GTZ, entre otros, se reunieron en un seminario en la ciudad de Guatemala para analizar los primeros hallazgos de estos estudios. Durante el seminario, también se identificaron tendencias y lecciones aprendidas a nivel internacional, para de esta forma contribuir a la consolidación de una perspectiva comparativa, así como para plantear recomendaciones para la alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas con un enfoque multicultural y multilingüe.

El resultado de este seminario se presentó en una mesa redonda en plenaria (Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos en Contextos Multiculturales y Multilingües) en la Conferencia Regional de América Latina y El Caribe sobre alfabetización y preparatoria para CONFINTEA VI que se celebró en la ciudad de México en septiembre de 2008. Como resultado, en el Documento Final adoptado por las 27 delegaciones oficiales de los Estados Miembros, se establece entre las estrategias y recomendaciones la necesidad de (a) reconocer en las políticas de la educación de jóvenes y adultos derechos de diversidad cultural, lingüística y étnica; (b) de impulsar de forma intersectorial e interinstitucional el diseño y la elaboración de material escrito en lengua materna que refleje la diversidad cultural de los pueblos; y (c) de diseñar e implementar políticas educativas que favorezcan la inclusión, con equidad de género y calidad, que contemplen, con un enfoque intercultural, las diferentes especificidades de todos los grupos poblacionales de los países de la región, particularmente indígenas, afrodescendientes, migrantes, poblaciones rurales, personas en contexto de encierro y con necesidades educativas especiales⁴.

La CONFINTEA VI proporcionará el marco propicio para una amplia acogida y debate entre los diferentes actores principales en los ámbitos de la

4 Documento Final Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre alfabetización y preparatoria para la CONFINTEA VI: “Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la región de América Latina y el Caribe”, Ciudad de México, 13 de septiembre de 2008.

política, la práctica y la investigación sobre estrategias y recomendaciones para la alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas. Se tratará de renovar el impulso y compromiso político, y ponerse de acuerdo acerca de cómo se cerrará la brecha entre la retórica y la puesta en práctica de las recomendaciones hechas. También será la plataforma idónea para subrayar la importancia de enfocar la alfabetización y el desarrollo de otras competencias fundamentales desde una perspectiva multicultural y multilingüe. Otro propósito central será demostrar cómo la alfabetización de jóvenes y adultos, en tanto fundamento conducente al aprendizaje a lo largo de toda la vida, contribuye al desarrollo sostenible, entendiendo por ello una dimensión social, económica, ecológica y cultural.

Los siete estudios se han concentrado en aquellos programas y experiencias que sí han reconocido la importancia de las lenguas indígenas en la adquisición de la lectura y escritura, y que se han esforzado por desarrollar ofertas de aprendizaje bilingües multilingües con un enfoque intercultural. Las lecciones aprendidas de estas experiencias no sólo deben considerar lo que ha resultado bien sino también aquello que no funcionó, y que, por lo tanto, ha tenido que ser descartado. De cualquier modo, debe ser posible demostrar con evidencia empírica que los enfoques bilingües o multilingües en la alfabetización de los jóvenes y adultos indígenas son, si no más efectivos, al menos tan efectivos como los enfoques monolingües, como de hecho ya se ha logrado probar científicamente y de manera reiterada en la educación de los niños y niñas en distintos lugares del mundo.

A los siete investigadores, algunos de ellos al frente de pequeños equipos de trabajo, se les solicitó focalizar su investigación en los siguientes objetivos: (a) ofrecer información de contexto sobre la situación del analfabetismo en el país, con especial atención a las necesidades educativas de los jóvenes y adultos indígenas y tomando en cuenta estudios previos y evaluaciones existentes; (b) dar cuenta de las orientaciones políticas que subyacen a los programas en actual ejecución; (c) analizar la pertinencia cultural y lingüística de los programas en curso; (d) identificar uno o dos programas de alfabetización que aplican exitosamente un enfoque intercultural y bilingüe o multilingüe; y (e) formular conclusiones y recomendaciones.

En el caso del estudio sobre **Bolivia**, Giovanna Carrarini coordinó la redacción del informe, apoyada por los investigadores bolivianos Fermín Guillermo Garzón, Luz Garzón y Luz Jiménez Quispe y el Equipo Sistematiza-

dor de la Fundación Machaqa Amawt'a, integrado por Isaac Ticona Mamani, María Yaneth Acho Marquez, Santiago Onofre Aspi, y Juan Bautista Peñasco.

En Bolivia, como en otros países, la condición de bajos o nulos niveles de alfabetización está marcada por la pertinencia a una etnia indígena. En 2001, se registró una tasa de analfabetismo del 13,28% de la población mayor de 15 años; y el 91,62% se autoidentificó como indígena. En Bolivia se ha puesto en evidencia que si se alfabetiza tomando en cuenta la cultura, necesidades e intereses de las comunidades, se logran resultados efectivos y sostenibles. De ello se deduce que en la planificación de los programas correspondientes deben participar los actores beneficiarios, y cada programa moldearse desde su visión de futuro. Por su parte, si la alfabetización toma en cuenta el territorio, la cultura y la lengua y promueve la reflexión crítica, se tendrán como resultados de aprendizaje el reconocimiento y fortalecimiento de “lo propio” (intraculturalidad) como requisito para la construcción de relaciones equitativas entre integrantes de diferentes pueblos con distintas visiones, culturas y lenguas (interculturalidad). Desde esta doble perspectiva, se va más allá del aprendizaje de códigos idiomáticos y escritos, se reafirma la autoestima étnica y se cultiva la habilidad del diálogo en una sociedad compleja ante el marco de las relaciones globales. Los resultados del proceso de aprendizaje no sólo deben considerarse en términos cuantitativos, sino profundizar en el porqué de los mismos. Para esto los enfoques cualitativos resultan relevantes y pertinentes.

El caso del **Brasil** fue investigado por Lynn Mario Meneses de Souza, estudioso de la alfabetización multimodal entre indígenas brasileños. Brasil es el país con menor población indígena en la región, la misma constituye sólo el 1% de la población total. Si bien ellos no superan los 500.000, cuentan con 180 lenguas. Mientras que las tasas del analfabetismo entre la población blanca es de 7,1%, las de la población negra asciende a 16% y la de la población indígena a 18%, lo que constituye también un indicador por las diferencias socioeconómicas entre uno y otro grupo poblacional en el Brasil⁵.

Las políticas de educación en comunidades indígenas han podido obtener resultados alentadores según la información recabada en el Censo Es-

5 National Report Brazil, CONFINTEA VI, 2008

colar Indígena en 2006. Este censo reveló que entre la población indígena la educación escolar aumentó en más del 40% en un período de solamente cuatro años. Sin embargo, de 174.255 alumnos, sólo 7.900 lograron proseguir sus estudios en el nivel secundario. Entre los desafíos se encuentra el número reducido de miembros de las comunidades y la ubicación territorial dispersa y de acceso difícil. Tratándose de 180 idiomas originarios, se hace necesaria la adaptación de las metodologías a cada una de ellas. Ante esta realidad compleja y múltiple, se llegó a la conclusión de que la educación indígena –contrario a los procesos educativos oficiales que tienden a generalizaciones y uniformidad– debe estar altamente contextualizada, hecha a la medida de cada situación local y especificidad étnica. Un aspecto crucial es la participación conjunta de grupos oficiales y civiles, puesto que de esta forma se facilita la toma en cuenta de la realidad de las comunidades y las escuelas. Las medidas aplicadas deben basarse en las voces de los actores directamente involucrados en el proceso de aprendizaje. De ninguna manera deben partir de situaciones alejadas del contexto.

Fernando Yáñez, analizó el caso del **Ecuador**. Allí se ha registrado un porcentaje de analfabetismo absoluto del 9%, el cual aumenta a 15,5% para la población rural, y a 28% en el caso de la población indígena. Las tasas más elevadas se encuentran, con 40%, entre la población indígena femenina (los hombres indígenas: 14%)⁶. Estos datos plantean una urgente necesidad de diseñar estrategias de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos, particularmente mujeres indígenas que viven en áreas rurales.

Las lecciones aprendidas en la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Ecuador nos remiten a que la alfabetización no es de por sí un generador de desarrollo y porvenir. Por lo tanto, se hace menester insertarla en una perspectiva de emprendimiento comunitario para que pueda actuar como herramienta real para el mejoramiento de la situación socio-económica de las comunidades. En suma, la alfabetización debe estar vinculada con el trabajo, la producción y el desarrollo local, y a la vez con otras oportunidades de aprendizaje que garanticen la continuación de los estudios hasta el nivel básico como mínimo. La migración de los pueblos indígenas también es un factor a considerar. Esta situación genera la desvalorización de la cultura indígena y pérdida de identidad y

6 National Report Ecuador, CONFINTEA VI, 2008.

está siendo compensada con nuevas estrategias de supervivencia cultural de la población indígena asentada en centros urbanos. Existen casos en los que por los fenómenos culturales, ciertas poblaciones indígenas tienen el castellano como lengua materna. En dicha situación, los procesos de alfabetización tienen que adoptar una metodología diferente. También es necesario resaltar el papel que la oralidad tiene en la cultura de los pueblos indígenas, como forma ancestral de mantenimiento y transmisión del conocimiento y saber propio. La alfabetización también debe integrar y estar inmersa en este proceso fundamental.

En el caso de **Guatemala**, Lucía Verdugo de Lima desarrolló el estudio con su colega Jorge Raymundo. Guatemala ocupa el segundo lugar en analfabetismo en Latinoamérica, después de Haití, con un 30,9%. La situación se agudiza para los pueblos indígenas, y más aún para las mujeres indígenas. Según el Censo Nacional de Población, el 40% de la población es indígena, aunque se estima que ésta supera el 50%. Según el informe del PNUD de Desarrollo Humano de 2005, los jóvenes mayas cuyo idioma materno es minoritario –como es el caso de los chorti’es (menos del 50% alfabetizados)– tienen un mayor nivel de analfabetismo. En contraste, los pueblos con idiomas indígenas mayoritarios, además de los ladinos y los garífunas, presentan un menor grado de analfabetismo (menos del 20%). Las mujeres indígenas son las más afectadas.

El Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) es la entidad rectora y responsable de la alfabetización. Esta entidad no ha recibido el apoyo político y financiero necesario, en comparación con la magnitud del analfabetismo. Además de ellos, y dado que la alfabetización es realizada por voluntarios y con base en remuneraciones reducidas, ésta no alcanza el nivel de calidad y de constancia necesario. Los programas implementados buscan pertinencia lingüística y cultural de los aprendizajes. No obstante, requieren transformarse y adaptarse, considerando las distintas formas de monolingüismo y bilingüismo que se suelen presentar. También es importante considerar el enfoque de género, porque son las mujeres y las niñas las que tienen menor acceso a la educación y también porque los hombres y las mujeres presentan expectativas e intereses diferentes. La alfabetización de jóvenes y adultos no puede obviar que la educación debe servir para la vida cotidiana, desarrollando capacidades y opciones de acceso a un mejor nivel de vida. La alfabetización debe complementarse con el desarrollo de competencias para el trabajo y la productividad, para lograr un mayor impacto en el desarrollo económico local.

Sylvia Schmelkes tuvo a su cargo el estudio sobre **México**, con el apoyo de Guadalupe Aguila Moreno y María de los Ángeles Núñez. Los datos oficiales registran un 6,7% de población indígena mayor de 6 años, aunque se estima que ésta podría ser mayor. En México, la tasa nacional de analfabetismo entre la población indígena es de 36,1% casi cinco veces mayor que la del promedio nacional con 8,4%⁷. Los segmentos más afectados son el de la población mayor a 25 años y las mujeres.

Ya en la década de los 40 se había creado el Consejo de Lenguas y se inició el primer proyecto de alfabetización en la Sierra Tarasca. Se enseñó al indígena a leer y escribir en su idioma para luego pasar al castellano. En 1992, la Constitución definió al país como pluricultural y en 2003 la Ley General de Educación estipuló el derecho de los pueblos a ser educados en su propio idioma. En 2007, se creó el Programa Sectorial de Educación, que apoya el uso de la lengua indígena como herramienta didáctica en la educación básica.

Las lecciones aprendidas en el caso mexicano dan a conocer que la heterogeneidad de los idiomas indígenas no era contemplada por la propuesta educativa, generando un obstáculo en la implementación de la alfabetización a nivel inicial. Además, no todos los técnicos y educadores sabían leer y escribir en idioma indígena, por lo que el proyecto no tuvo los resultados esperados. En reconocimiento de que la alfabetización debe estar determinada por su función social (pues no se trata simplemente de aprender un código), la alfabetización a los pueblos indígenas debe encaminarse a la aplicabilidad y adaptabilidad de los conocimientos adquiridos, mediante actividades concretas en que se utiliza la lectura y la escritura en la vida cotidiana. Esto ayuda a disminuir los riesgos de exclusión por la falta de las competencias respectivas. También se estableció que los docentes debían ser capaces de conocer a fondo su lengua y su cultura, así como de poder transmitirla y renovarla. Se hace indispensable contar con materiales pensados y escritos en los idiomas maternos. Si la alfabetización se limita a la entrega del código de la lengua escrita, tanto del idioma indígena como el castellano, no se tendrán mayores avances en la disminución del analfabetismo. Este es un proceso que debe estar inmerso en la cultura y la identidad, proveer las herramientas para el desarrollo socioeconómico individual y comunitario.

7 National Report Mexico, CONFINTEA VI, 2008.

El caso de **Nicaragua** fue investigado por Mirna Cunningham. Al 2003, se tiene un registro de un 11% de habitantes indígenas en Nicaragua. La mayor parte de la población indígena habita las Regiones Autónomas del Atlántico Sur y Norte que juntas conforman el 50% del territorio nacional. El analfabetismo nacional es de 23,3%, concentrándose sobre todo en las áreas rurales⁸. Las garífunas se caracterizan por el más alto nivel de analfabetismo indígena y los misquitos con el menor.

La alfabetización y la educación para los pueblos indígenas se han regido por un intento fallido de asimilación lingüística y cultural. La castellanización fue el objetivo de las primeras experiencias de alfabetización, lo que trajo como consecuencia la pérdida de idiomas originarios. En los años 1980, el gobierno sandinista impulsó el primer proyecto de alfabetización en idiomas indígenas de la Costa Atlántica. En la Costa existen cinco pueblos indígenas y étnicos, incluidos los hablantes de inglés creole, que mantienen vivas su lengua, cultura e identidad. Mientras mayor es el dominio del idioma materno, los pobladores sienten más orgullo de su condición cultural y mayor reconocimiento de la importancia de mantener su lengua. Actualmente, otras comunidades indígenas que perdieron su idioma, se encuentran en una labor ardua de recuperación, proceso en el cual aprovechan también los proyectos de alfabetización.

Las poblaciones indígenas aprecian y aceptan los programas que inician la alfabetización en el idioma materno y luego pasan al castellano. La actual demanda es que éstos integren la formación para el trabajo y que sean facilitados por indígenas. Se considera conveniente utilizar los medios de comunicación como herramientas de apoyo al proceso, privilegiando el idioma materno. Nicaragua ha tenido resultados exitosos en la implementación de proyectos de educación de adultos que han promovido la convivencia en grupo bajo el enfoque del liderazgo, la comunicación efectiva, y el desarrollo de capacidades y habilidades.

El estudio del caso **Perú** fue desarrollado por Madeleine Zúñiga. En el Perú resulta difícil precisar a quién se le considera indígena. Un rasgo fundamental de identificación es la lengua indígena, las prácticas culturales y la pertenencia a estratos socioeconómicos bajos. Existen 44 lenguas vivas en la sociedad peruana. El Censo Nacional de Población revela un 16,6%

8 National Report Nicaragua, CONFINTEA VI, 2008.

de quechua hablantes, 2,1% de hablantes de aimara y 250.000 hablantes de lenguas amazónicas. El analfabetismo ha disminuido en recientes décadas hasta llegar a un 10,9% en 2006. A pesar de esto, la falta de acceso a la educación para jóvenes y adultos ha mantenido a aproximadamente dos millones y medio de personas en condición de analfabetos⁹, siendo las mujeres las más afectadas.

Una lección aprendida es que aunque exista legislación a favor de la educación de los pueblos indígenas, su aplicación no está garantizada, por la falta de voluntad política. En algunos casos la alfabetización ha sido utilizada como instrumento para lograr un fácil impacto político desde ciertos sectores. Sin embargo, la alfabetización se ha restringido a la codificación y decodificación de mensajes bajo el sistema de símbolos constituido por el alfabeto. Esto limita el aprendizaje a una lectura mecánica, que se va perdiendo con el tiempo, puesto que no tiene un valor funcional en la vida cotidiana, ligado al trabajo y la cultura.

Una de las características comunes entre todos los casos estudiados fue el hecho de que, en la mayoría de los países, las tasas de analfabetismo entre las poblaciones indígenas constituyen más del doble de los promedios nacionales y que la brecha entre hombres y mujeres indígenas también es más del doble de la brecha de género del promedio nacional de las tasas de analfabetismo. Se puede concluir, que el desafío más grande en cuanto al analfabetismo se concentra en las mujeres indígenas rurales.

Una serie de países tienen marcos constitucionales, legales y políticos frondosos que se apoyan en y promueven enfoques interculturales y bilingües para la alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas. Sin embargo, no se ha logrado aterrizar en mecanismos efectivos de financiamiento e implementación para hacerse la política una realidad. Por otro lado, existe una serie de programas de alfabetización en los países estudiados que sí han logrado exitosamente integrar enfoques interculturales y bilingües.

El concepto de alfabetización, en permanente evolución, así como el fenómeno de la migración hacia los centros urbanos también ha tenido algún impacto en cómo los jóvenes y adultos indígenas contribuyen al desarrollo

9 National Report Perú, CONFINTEA VI, 2008.

de las sociedades latinoamericanas. El desplazamiento hacia las urbes y la vida urbana hacen más patentes las necesidades y demandas frente a la lengua escrita y a la apropiación eficiente de la lengua hegemónica. La realidad en una diversidad de contextos contemporáneos nos muestra que la alfabetización ni se debe ni se puede desligar de otros procesos sociales y que la interculturalidad incluye los derechos colectivos y el compartir el poder. Para ponerlo en palabras de Mirna Cunningham: “Sabemos lo que queremos. Lo único que queremos es un acompañamiento respetuoso, y todos ganamos”.

El volumen incluye los principales hallazgos, conclusiones y recomendaciones que esperamos sean debatidos en el contexto de la CONFINTEA VI, para orientar el trabajo a realizar, tanto desde el Estado como desde la sociedad civil, con los jóvenes y adultos indígenas.

En nuestra calidad de coordinadores del proyecto de investigación regional que ha dado a luz a este volumen, no queremos terminar esta introducción sin brindar un explícito reconocimiento a todos los investigadores e investigadoras que desarrollaron el trabajo de campo y a quienes participaron en el proceso de análisis y construcción colectiva para llegar a los conocimientos reflejados en la presente publicación. Nuestro profundo deseo es que estos estudios contribuyan al debate y la reflexión sobre cómo ir mejorando las políticas y los sistemas educativos para dar justicia a los jóvenes y adultos indígenas en rezago educativo y desarrollar verdaderas sociedades multilingües y multiculturales.

Agradecemos también a la UNESCO en Guatemala, en la persona de su representante Katherine Grigsby y de su personal, así como al Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (GTZ), por el apoyo técnico y administrativo brindado tanto para la realización del seminario de febrero 2008, como para la publicación de este volumen. Consideramos que es posible avanzar de manera más pertinente y relevante, cuando se construyen alianzas, producto de la voluntad de alineamiento y armonización del trabajo de distintas agencias de cooperación internacional con las necesidades y políticas tanto de los Estados como de las organizaciones representativas de los pueblos indígenas. En esta ocasión este proyecto no hubiese sido posible sin el concurso conjunto del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, con sede en Hamburgo, de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala, de la Oficina Regional de Educación para

América Latina y El Caribe de la UNESCO, de la representación de la UNESCO en Guatemala, así como de los ministerios de educación de los distintos países cuya problemática educativa aborda este volumen. Finalmente agradecemos a Francisco Alfredo Sapón por el cuidado y supervisión de la edición.

Ciudad de Guatemala y Hamburgo, febrero de 2009.

Luis Enrique López y Ulrike Hanemann

CAPÍTULO I

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia

Giovanna Carrarini,
Universidad de Ginebra, Suiza

Fermín Guillermo,
Asamblea del Pueblo Guaraní, Bolivia

Luz Jiménez y Equipo de la Fundación
Machaqa Amawt'a, Bolivia

En todo el mundo resulta evidente que el simple hecho de declarar que existe igualdad de oportunidades para todos no garantiza la participación equitativa de todas las personas. Ello se debe a que complejos patrones de discriminación actúan como poderosos obstáculos que dificultan el acceso. Dichos patrones operan a través de mensajes culturales que envía la sociedad y de actitudes personales subordinadas. Por consiguiente, si se pretende que las oportunidades educacionales estén al alcance de todos los grupos víctimas de discriminación, entonces es preciso identificar las barreras específicas que entorpecen el acceso y organizar programas para superarlas.

(ICAE 2003: 16-17 citado por Duke e Hinzen s.f.: 17-18)

Este pasaje extraído del informe sobre el balance intermedio de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Bangkok 2003) permite introducir la temática que orienta el presente estudio sobre la alfabetización de adultos: el uso de las lenguas en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en programas ofertados a personas mayores de 15 años. Bolivia es uno de los contextos nacionales de América Latina tomado como referencia para una investigación más amplia sobre el tema.

En todo proceso educativo, la estrategia lingüística que se adopta para llevarlo a cabo puede ser fuente de aprendizaje o constituirse en una barrera,

tanto para el acceso como para la permanencia significativa en éste, a mediano plazo o a lo largo de toda la vida. La elección de una específica estrategia idiomática en contextos plurilingües –como es el caso del país que se observa aquí– envía un mensaje cultural e ideológico a las personas que se benefician con iniciativas alfabetizadoras, reforzado por connotaciones negativas o positivas, según el uso social que se hace de las lenguas adoptadas, sobre todo en ámbitos extraformativos.

Contextualización de la alfabetización de adultos (G. Carrarini)

Marco internacional: de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990) al lanzamiento de la Década de Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012)

Antes de adentrarse concretamente en las experiencias de alfabetización de personas adultas en actual ejecución en el contexto boliviano, es oportuno analizar el contenido de algunos acuerdos internacionales que desde 1990 orientan el desempeño educativo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, pues proporcionan en sí el marco de referencia y las directrices específicas para la elaboración de planes de acción en el ámbito educativo. Se enfocó la lectura de los documentos redactados en Jomtien (UNESCO 1990a y 1990b), Beijing (Naciones Unidas 1995), Hamburgo (CONFINTEA V 1997a y 1997b) y Dakar (UNESCO 2000 y Torres 2000).

El derecho a la educación letrada empieza con el derecho a la alfabetización: el camino de una definición

Entre 1990 y 2003, se observa un enriquecimiento del significado acordado al término de alfabetización. En Jomtien, se acuña el concepto de *necesidades básicas de aprendizaje*:

[Las] necesidades [básicas de aprendizaje] comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos

para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. (UNESCO 1990a: 9-10)

En Hamburgo, la idea de lectura y escritura como “destreza necesaria en sí misma y base de otras destrezas vitales” (UNESCO 1990a: 12) es reconocida e integrada en el ámbito de la educación de adultos, reforzando tanto la atención a “necesidades sociales, económicas y políticas” (CONFINTEA 1997b: 7) como la perspectiva del acto educativo en el sentido de un proceso permanente, a través del concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* (Delors y otros 1996): éste se plantea, en definitiva, como “condición para la participación plena en la sociedad” (CONFINTEA V 1997a: 1) y “tema político y marco de referencia operacional” (CONFINTEA V+6 2003: 10). En el encuentro de Dakar, se ratifica la propuesta de Jomtien, actualizando los objetivos y ampliando el plazo para su cumplimiento hasta 2015.

Aunque la cantidad no informa necesariamente sobre la calidad, el hecho de haber reservado tres de los seis objetivos (UNESCO 2000) a la alfabetización –de niños, jóvenes y adultos– puede ser considerado como un sutil intento de conferir prioridad en la agenda gubernamental e internacional a esta etapa educativa, la cual no se desliga de un proceso de calidad –en sí permanente– para que se obtengan resultados “del aprendizaje real” (UNESCO 1990a: 11), duraderos (Comité de Redacción del Foro Mundial sobre la Educación 2000), construidos y alimentados socialmente.

Esta perspectiva de continuidad generacional, organización sistémica, holística y contextualizada del aprendizaje (Torres 2000, CONFINTEA V+6 2003), donde la colectividad desempeña un rol protagónico como sociedad educativa (CONFINTEA V 1997a), se refuerza ulteriormente con la introducción en el debate internacional de una visión renovada sobre el tema: la de una alfabetización para todos (Torres 2000). Dejando de ser un nivel compensatorio de la educación (UNESCO y otros s.f.), la alfabetización se convierte en la primera etapa de un proceso individual y social integral. A la idea de adquisición de la lectura y la escritura, como herramientas básicas indispensables que aseguran el acceso al derecho a la educación letrada a toda persona, se agrega la idea de desarrollo y uso significativo de las competencias adquiridas, para que ese mismo derecho sea conservado a lo largo de toda la vida y disfrutado de manera funcional y pertinente en todos los ámbitos sociales.

Lenguas maternas en desventaja: explicitando la necesidad de promover un bilingüismo educativo y social en contextos pluriculturales

El significado ampliado de alfabetización, entendida como proceso de *adquisición personal, desarrollo y usos sociales de las necesidades básicas de aprendizaje*, se constituye en referencia, al momento de comentar la información sobre la cuestión lingüística, recabada en los documentos consultados. Se identificaron cuatro tendencias discursivas referentes a las lenguas y sus usos en los procesos de alfabetización de personas adultas. Se las pone de relieve, pues se cree que la modalidad con la cual se aborda el tema afecta inevitablemente el imaginario colectivo de quienes se acercan a éste y determina, en gran medida, el enfoque aplicado por las instituciones ejecutoras en sus prácticas de terreno:

1. La lengua como instrumento de discriminación y barrera que obstaculiza el ejercicio de los derechos sociales;
2. La defensa de la diversidad cultural como derecho y deber, para ser ejercido y respetado por toda persona/grupo y por la sociedad en su conjunto;
3. La necesidad de una atención educativa de la diversidad cultural y lingüística como derecho de los “diferentes” en su proceso de adquisición;
4. La tímida presencia de recomendaciones y medidas concretas para la atención de la diversidad lingüística en los demás ámbitos sociales.

Las referencias a *la primera tendencia* abundan en los textos (UNESCO 1990a: 11, UNESCO 1990b: 15, Naciones Unidas 1995: 8, 24, 36 y 114, CONFINTEA V 1997b: 3). Aunque necesaria, la denuncia de la estrecha relación entre conocimientos lingüísticos previos y privación del derecho a las libertades fundamentales no deja de ser ambigua. A excepción del texto aprobado en Beijing (Naciones Unidas 1995: 121 [233/a], 122 [233/g], 126 [242/d]), por lo general, no se explicitan medidas concretas para subsanar el estado de discriminación socio-educativa en contra de los hablantes de lenguas maternas en desventaja social. Por lo tanto, en este nivel, permanece la duda de cómo la comunidad internacional recomienda que se gestione la pluralidad lingüística: eliminar la discriminación sufrida por algunas lenguas significa ¿ampliar los ámbitos de uso de los idiomas en cuestión o suprimírseles?

Gracias a la segunda tendencia, queda parcialmente aclarada la política lingüística sugerida para contextos pluriculturales. En el reconocimiento y la defensa de la diversidad como derecho y deber de la sociedad y de cada uno de sus integrantes, el idioma materno se convierte en medio educativo que “refuerza la identidad y la herencia cultural” (UNESCO 1990a: 12) y garantiza procesos de calidad y consolidación democrática (CONFINTEA V 1997b). A raíz de esta postura, por un lado, se recomienda el uso de las lenguas maternas de minorías étnicas, poblaciones indígenas y grupos nómadas en los procesos educativos (CONFINTEA V 1997b); por otro, se incentiva el (re)planteamiento de modalidades educativas que concreten el derecho a la conservación de las diferencias culturales, a través del idioma e incluyendo a éste (UNESCO, 1990b: 18, Naciones Unidas, 1995: 41, CONFINTEA V 1997a: 1).

Este planteamiento identifica *el ámbito educativo como el espacio por excelencia* donde el respeto a la diversidad tiene que manifestarse, tanto en los ambientes del sistema formal como en procesos no formales o alternativos. Asimismo, se exhorta a que el derecho a la diferencia permee todos los niveles de la oferta estatal, otorgando espacio en todo el sistema a contenidos culturales y lingüísticos (CONFINTEA V 1997a). Aunque en cierta medida se comparta el planteamiento en sí, vale la pena recalcar los aspectos ausentes o tímidamente presentes en éste, a la luz de *la visión renovada y ampliada de la alfabetización* (Torres 2000), donde se invita a que el proceso de aprendizaje de las necesidades básicas no se limite a una adquisición personal, sino incorpore el desarrollo y los usos sociales de las mismas. En el marco de esta comparación, el enfoque promovido en *la tercera tendencia* discursiva resulta peligrosamente intracultural y excesivamente educacionista.

Lo primero es sugerido por la omisión de recomendaciones explícitas para la elaboración de estrategias bilingües que apunten a la adquisición, en el ámbito educativo, de competencias comunicativas de segundas lenguas (L2) para hablantes de idiomas en desventaja social. Lo segundo, que a la vez permite introducir *la cuarta tendencia* relevada en los textos, es debido a la escasez de sugerencias y estrategias concretas para contribuir al desarrollo de la diversidad lingüística y cultural, apuntando a lo extra-educativo, es decir abarcando los demás ámbitos sociales, a mediano y largo plazo. Si bien se auspicia la atención educativa de la pluralidad cultural, ¿por qué desatender la inserción de los idiomas en desventaja en ámbitos donde generalmente no circulan? En términos de alfabetización de personas adultas en lengua ma-

terna, ¿por qué coartar el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida promoviendo la adquisición de necesidades básicas, como la lectura y la escritura, en un idioma cuyo desarrollo y cuyo uso sociales están restringidos y no se fomentan? Es ésta una postura que debilita teóricamente el sustento de medidas correctivas en educación y limita de por sí los resultados alcanzados en la práctica.

Marco regional: de la Conferencia Regional de Brasilia (1997) al Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015)

Las tendencias relevadas en los discursos oficiales de la comunidad internacional ameritan ser contextualizadas en el ámbito de la región latinoamericana, donde el tratamiento de la diversidad lingüística es prioritario en educación y se concreta en acciones que privilegian estrategias interculturales bilingües.

De la Conferencia Preparatoria de Brasilia (Pre-CONFINTEA V), en enero de 1997, salió una recomendación específica respecto a la cuestión lingüística y la construcción de relaciones interculturales equitativas, para la atención educativa en contextos pluriculturales:

La Educación de Jóvenes y Adultos debe asumir como objetivo la construcción de la interculturalidad entendida como el fortalecimiento de las identidades, el respeto de las diferencias y la generación de consenso para conformar sociedades democráticas y equitativas [...] Se debe promover el aprendizaje de la lectoescritura en lenguas indígenas para fortalecer las identidades de los diversos grupos y, a la vez, el aprendizaje de la lengua franca de comunicación, para lo cual se requiere la capacitación de agentes indígenas bilingües. (UNESCO y otros s.f.: 22)

Asimismo, se recalcó el vínculo de la alfabetización con el ejercicio de la ciudadanía, los derechos humanos y la participación social. Al apropiarse regionalmente del concepto de necesidades básicas de aprendizaje, no se deja de explicitar el propósito político a partir del cual se enfoca –en los diferentes contextos nacionales– la adquisición de códigos esenciales para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Una década después de este encuentro, en noviembre de 2006, durante la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Montevideo, se acuer-

da la puesta en marcha del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015), para poder declarar a Iberoamérica “territorio libre de analfabetismo”. Las orientaciones internacionales, revisadas anteriormente, se concretan también en este plan en el intento regional de divulgar una nueva visión de la alfabetización, consistente en integrar esta etapa inicial de aprendizaje para jóvenes y personas adultas dentro de un proceso educativo más amplio que, mínimamente, culmine en la finalización de los estudios primarios y que tenga “un enorme retorno social” (SEGIB y OEI s.f.: 7), medible *cualitativamente* en las relaciones familiares, laborales, formativas y políticas.

En el sexto principio rector del plan, al momento de elaborar propuestas de acción, se recomienda la adopción de un enfoque intercultural, debido a la extensión del territorio abarcado por la estrategia, donde cohabitan individuos pertenecientes a múltiples culturas y lenguas. Esta situación exige, por lo tanto, “*contextualizar las estrategias de alfabetización, alejándose de prácticas homogeneizadoras y promoviendo el respeto y el diálogo entre culturas y etnias, con especial atención a las poblaciones indígenas y a la afrodescendiente*” (SEGIB y OEI s.f.: 4). Asimismo, se aborda la cuestión lingüística especificando de entrada la necesidad de adoptar una estrategia bilingüe (SEGIB y OEI s.f.: 5 y 12). Aunque lo explícito se limita al proceso de adquisición de los aprendizajes básicos, sin alguna referencia al tratamiento lingüístico sucesivo a esta etapa, es muy pertinente la aclaración con respecto a una enseñanza del castellano o del portugués como segundas lenguas. Por lo observado en la realidad boliviana, tanto en la práctica del terreno como en la lectura de documentación bibliográfica, se puede anticipar que la precisión es necesaria y urgente, siendo el bilingüismo a menudo interpretado de manera equivocada en el ámbito de la alfabetización de personas adultas, no obstante inequívocamente pertinente en el contexto nacional de interés. La ausencia de recomendaciones, en cuanto al desarrollo y mantenimiento de las competencias lingüísticas adquiridas en las dos lenguas, es un aspecto importante del cual vale la pena guardar memoria, pues es vital al momento de plantear estrategias de conservación social y diaria de la pluralidad lingüística.

Marco legal nacional: Bolivia entre dos leyes de educación y dos constituciones

Bolivia cuenta con una Ley de Educación vigente desde 1994 –Ley 1565– y una Constitución Política del Estado, promulgada en 1967 y reformada por última vez en 1995 –Ley 1615–. En el marco de la *Revolución*

Democrática Cultural que el gobierno del actual Presidente constitucional de la República, Evo Morales Ayma, anima desde las elecciones de diciembre de 2005, ambos textos están en un proceso de revisión. La finalidad es el reemplazo de los artículos por su total reescritura. Se opta por restituir el contenido respectivo en cuanto al tratamiento de la diversidad lingüística planteado en cada uno, dando sin embargo prioridad y validez para los análisis sucesivos a lo legalmente establecido, pues es bajo este marco que se realizaron las experiencias de alfabetización de personas adultas, las cuales se comentarán posteriormente.

Con la reforma al Código de la Educación de 1955 por la Ley 1565 (Art. Único y Art. 55°) y la consiguiente adecuación constitucional por la Ley 1615, Bolivia se reconoce como país intercultural y multilingüe. En el artículo 1° de la Constitución (MECyD 2002: 5), se visibiliza por primera vez en una ley la multiétnicidad y la pluriculturalidad existentes dentro de las fronteras del territorio nacional: una heterogeneidad de pueblos indígenas a quien la Carta Magna reconoce, respeta y protege en sus derechos sociales, económicos y culturales (Ley 1615, Art. 171°, Inc. I en MECyD 2002: 39). Sin entrar en la diatriba actual –estéril, en este contexto– que sataniza la Ley 1565 de Reforma Educativa como instrumento para el fortalecimiento de las políticas neoliberales en el país, es justo y pertinente reconocerle la autoría por haber:

1. Convertido la educación intercultural bilingüe en política de Estado (Ley 1565, Art. 1°, Inc. 5 en MECyD 2002: 51).
2. Decretado un currículo nacional bilingüe para todo el sistema educativo, tanto en el área de Educación Formal como en la de Educación Alternativa (Ley 1565, Art. 9°, Inc. 2 en MECyD 2002: 56, DS 23950, Art. 11° en MECyD 2002: 82).
3. Optado por un bilingüismo cuya finalidad es “la preservación y desarrollo de los idiomas originarios [y] la universalización del uso del castellano” (DS 23950, Art. 11° en MECyD, 2002: 82).
4. Indicado de manera inequívoca lo que se entiende por mantenimiento de saberes lingüísticos previos y transferencia de habilidades hacia nuevos, identificando las etapas metodológicas para la adquisición, desarrollo y consolidación significativos de competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en las dos lenguas aprendidas, específicamente en el caso de educandos nativo-hablantes (DS 23950, Art. 11° en MECyD 2002: 82).
5. Planteado la imperante necesidad de construir un contexto favo-

nable a la adopción de un bilingüismo socialmente compartido, esbozando medidas iniciales para su concreción, particularmente en ámbitos castellanohablantes. (DS 23950 Art. 12° en MECyD, 2002: 82)

En referencia a estos dos últimos aspectos, hay que hacer la siguiente aclaración en cuanto al tono discursivo empleado. Si bien es cierto que la propuesta bilingüe se concibió para el conjunto de los beneficiarios del sistema educativo boliviano, la realidad nacional es muy heterogénea en cuanto a conocimientos lingüísticos de primera socialización; por lo tanto, ese planteamiento se convirtió en la expresión de una *exigencia*, en cuanto a la adopción inmediata del enfoque bilingüe, con nativo-hablantes monolingües o bilingües y una *posibilidad* con respecto a castellanohablantes. Por un lado, se trató de *garantizar* el derecho al “conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma”; por otro, se trató de *incentivar* la adquisición de una segunda lengua, ya que existen más de treinta originarias que forman parte de un patrimonio cultural –para muchos– desconocido y menospreciado. En este ambiente, de derechos reconocidos y de diferencias culturales en proceso de socialización, el castellano dejaría de ser La lengua hegemónica e impuesta, para empezar a ser vivida como UNA posibilidad –en medio de múltiples– aunque útil para el “encuentro y diálogo intercultural e interétnico” (DS 23950, Art. 30°, Inc. 4 en MECyD 2002: 87-88).

En este contexto legal, las recomendaciones auspiciadas por la comunidad internacional –y detalladas en los acápites precedentes– están condensadas en el artículo 3° de la Ley 1565 de Reforma Educativa (Inc. 3, Inc. 5 e Inc. 6 en MECyD 2002: 52-53). La incorporación del enfoque intercultural –sustentado por un bilingüismo de mantenimiento para el intercambio entre todos los bolivianos en el respeto de las diferencias de cada uno –confiere, sin embargo, una vitalidad nueva al proyecto educativo. En este sentido, se valida el concepto de necesidades básicas de aprendizaje (Ley 1565, Art. 2°, Inc. 6 en MECyD 2002: 52), enfocadas desde la perspectiva intercultural, es decir, determinándolas en función “de los diversos tipos de educando a los que atiende el sistema [de educación] en cada una de sus áreas, niveles, ciclos y modalidades” (DS 23950, Art. 7° en MECyD 2002: 81).

Constituyéndose en columna vertebral del nuevo sistema educativo, el enfoque intercultural y la modalidad bilingüe de mantenimiento y desarrollo quedan decretados también para el Área de la Educación Alternativa y, de

igual forma, para la modalidad de Educación de Adultos (DS 23950, Art. 68°, Inc. 1 e Inc. 2 en MECyD 2002: 100), al ser ésta parte integral de la primera (Ley 1565, Art. 25° en MECyD 2002: 60, DS 23950, Art. 59° en MECyD 2002: 98-99). En el plano metodológico, específicamente lingüístico, la alfabetización de personas adultas –como componente inicial e interno al proceso de Educación de Adultos (Ley 1565, Art. 26° en MECyD 2002, 60, DS 23950, Art. 74° en MECyD 2002: 101)– sale fortalecida y beneficiada mediante un claro planteamiento educativo: se respeta y valora el conocimiento lingüístico previo de todos los aprendices y se propician aprendizajes mutuos que apuntan a la intercomunicación. Además, se deja desde ya establecido el *principio de continuidad* (DS 23950, Art. 76° en MECyD 2002: 101), al cual en la década actual apunta el Plan Iberoamericano (2007-2015).

Aunque no se profundicen, en este contexto, las consecuencias negativas sobre la Educación Alternativa del privilegio de atención que la reforma acordó –desde un principio y durante toda su implementación– al Área Formal del Sistema Educativo Nacional, es oportuno completar esta contextualización haciendo referencia al dado, puesto que se observaron repercusiones del mismo en las prácticas de alfabetización de adultos (Carrarini 2005). Entre los responsables de la Educación Alternativa, en general, y de Adultos, en lo específico, recurre la queja del estado de abandono en el cual el área tuvo que aprender a sobrevivir desde la promulgación de la Ley 1565. Por lo general, las pruebas que confirmarían esta situación siempre han recaído sobre la escasez de recursos financieros asignados a los programas del área, siendo éstos principalmente destinados a la reestructuración de la educación primaria formal (MECyD 2003).

Sin restarle validez a esta consideración efectiva, la lectura minuciosa de los artículos de la Ley mostró otros aspectos poco cuestionados que valdría la pena recalcar, por constituirse en una razón más que ubicaría, dentro de la formulación del marco legal mismo, tanto el sentimiento de desamparo de los actores sociales como las contradicciones constatadas entre discursos teóricos y prácticas de terreno. En tal sentido, es oportuno resaltar la dependencia conceptual que la Ley genera entre Educación Formal y Alternativa. Al respecto, se nota mucha ambigüedad en cuanto a objetivos, contenidos y metodologías propios para aplicarse a la segunda, lo cual conlleva –en última instancia– una situación de responsabilidades heterogéneamente distribuidas, aunque poco precisadas en sus límites, es decir en la especificidad de cada una. En algunos artículos, el discurso es ambivalente: por un lado, queda clara

la subordinación de la Educación Alternativa en cuanto a lo establecido, por ley, para la Educación Formal; por otro, es reiterado el margen amplio de libertad otorgado en las decisiones –más allá del organismo rector nacional del área– a las organizaciones ejecutoras de procesos educativos alternativos, en cuanto a readecuaciones de los lineamientos generales que se impusieran ante las necesidades específicas de los participantes y la realidad multiforme de los contextos socioculturales y socioeconómicos.

Lo que se quiere con esta crítica ejemplificada (Ley 1565, Art. 26° en MECyD 2002: 60, DS 23950, Art. 58°-60° y Art. 63° en MECyD 2002: 98-99) no es limitar la posibilidad de participación de los interesados en estos procesos, tampoco dejar que se desarrollen experiencias contextualizadas y sensibles a las demandas de quienes se benefician directamente, sino advertir el riesgo de la circulación de discursos *altamente* interpretables, cuya traducción a la práctica, se repercute en la falta de aplicación de lo que la ley deja claramente establecido: la implementación generalizada de una alfabetización intercultural y bilingüe de mantenimiento y desarrollo para todas las personas jóvenes y adultas mayores de 15 años.

Quedando en el ámbito de planteamientos discursivos que pueden motivar prácticas educativas ambiguas, se hará un comentario de los artículos del Proyecto de Ley de la Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Comisión Nacional 2006), dedicados al tratamiento de la diversidad lingüística en el país. En el marco de este proyecto, cuyo objetivo es la abrogación de la Ley 1565 (Art. 98° en Comisión Nacional 2006: 35) en vista a empezar *un proceso de descolonización* (MECs 2006), se define la educación como “intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un Sistema Educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias” (Art. 1°, Inc. 8 en Comisión Nacional 2006: 4-5). El plurilingüismo, que se precisa en el desarrollo de las lenguas originarias, se constituye en fundamento e ingrediente mismo del nuevo sistema, “para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica” (Art. 2°, Inc. 8 en Comisión Nacional 2006: 6).

Respecto a la organización curricular, se propone que sea trilingüe, pues permitiría “el manejo de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera, en todo el Sistema Educativo Plurinacional” (Art. 12°, Inc. 10 en Comisión Nacional 2006: 9). En cuanto a las estrategias de uso de las lenguas,

el artículo 14° es esclarecedor (Comisión Nacional 2006: 11-12). La distinción entre la exigencia de una atención bilingüe para la población nativo-hablante y la oferta motivadora para castellanohablantes –que se detalló en el caso de la Ley 1565– desaparece, aquí, en favor de una obligatoriedad de la estrategia para todos. En sustancia, a nivel del planteamiento lingüístico general, la diferencia con la propuesta de la vigente ley de educación se reduciría a este aspecto de tono, pues no se nota mayor cambio¹. Sin embargo, dos aspectos ameritan todavía un comentario: la despreocupación en cuanto al mantenimiento y reforzamiento sociales del bilingüismo “castellano-lengua originaria” y la ausencia de una aclaración metodológica respecto al proceso de adquisición y dominio de competencias comunicativas en ambas lenguas. Para ello, se dejará de lado la cuestión de la lengua extranjera y, por lo tanto, la cuestión del trilingüismo.

Si de por sí la manera tajante de imponer a todos un proceso educativo bilingüe no asegura un mayor éxito al planteamiento, lo que preocupa es el hecho que desaparecería –por lo menos en el plano explícito– toda medida legal en favor de la creación de un ambiente nacional favorable a la adquisición de las lenguas originarias y se planificaría una peligrosa circunscripción del plurilingüismo al ámbito educativo. Desde esta perspectiva, la postura es muy radical en cuanto al contexto de uso de los idiomas, un contexto respecto al cual se puede sólo lamentar el distanciamiento de la propuesta. Pues, si el castellano se ha vuelto una necesidad social nacional, no se puede *desafortunadamente* afirmar lo mismo con respecto a las demás lenguas que circulan –de manera muy poco uniforme– en el territorio del Estado boliviano.

Para introducir el segundo comentario respecto a cuestiones metodológicas, se tomará como contexto específico lo que se plantea en el ámbito de aprendizaje de la lectura y escritura con personas adultas. El Art. 33° del Proyecto de Ley indica que, dentro del subsistema de Educación Alternativa (Cf. También Art. 27° al 32° en Comisión Nacional 2006: 17-18), el primer nivel de atención es la alfabetización bilingüe. ¿Qué significa desde el punto

1 Las diferencias se situarían a otros niveles de la política general del actual gobierno, sobre todo en lo referente a cuestiones socio-económicas de nacionalización generalizada de los recursos naturales, redistribución de tierras a campesinos e indígenas en forma de propiedad comunitaria – revertiendo las que no cumplen una función económica y social – y reconfiguración del espacio territorial en beneficio del reconocimiento de las nacionalidades originarias.

de vista metodológico? El texto no permite responder. Lo único que se puede deducir es probablemente lo que se indica de manera muy concisa en el Art. 14°, en términos de “enseñanza *en y de* las lenguas” (Comisión Nacional 2006: 11). La falta de claridad es un peligro para la práctica educativa. Es por ello, que se llama la atención sobre la desaparición del texto de las etapas de adquisición, desarrollo y transferencia de las competencias comunicativas en un proceso bilingüe. Se lamenta esta ocurrencia como un riesgo –en el caso en que el proyecto se sancionara como ley– pues, la ausencia de indicaciones claras podría ser un ulterior incentivo a una aplicabilidad parcial de la estrategia bilingüe en el caso de la alfabetización de personas adultas. A pesar que la Ley 1565 (DS 23950, Art. 11°) legalizó el proceso metodológico bilingüe “lengua nativa-castellano”, esto no impidió que se readecuara en algunas prácticas –aduciendo a ello múltiples razones de contexto– reduciendo los beneficios de aprendizajes significativos en ambas lenguas: ¿qué ocurriría, si se suprimiera el recurso legal que podría, en última instancia, defender procesos de calidad para una educación bilingüe de calidad para todos?

Pertinencia cultural y lingüística de los programas en curso (G. Carrarini)

Ahora el Programa Nacional “Yo sí puedo”, ¿pero antes?

En el marco del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015), se impulsó la elaboración de planes nacionales para la incorporación de los mismos en la estrategia regional, según las necesidades y las características específicas de cada contexto. Cada documento describe, por lo tanto, la política nacional vigente para la erradicación del analfabetismo y las estrategias propuestas para lograr tal objetivo. El informe boliviano (OEI s.f.: 21-25) es llamativo por la información parcial con la cual se responde a tópicos relacionados con: el conocimiento de la población analfabeta, el marco legal y de política nacional en materia de alfabetización y educación básica de adultos, otras iniciativas existentes en el país, además del plan nacional del Ministerio de Educación (OEI s.f.: 4 y 6).

Referente al primer punto, sólo se precisa la ubicación mayoritaria en zona rural de la población analfabeta y el carácter femenino de la cuestión. Nada se menciona en cuanto a asuntos lingüísticos y culturales del fenómeno.

En Bolivia cohabitan 36 grupos indígenas, hablantes de 33 lenguas y reconociéndose, a sí mismos, como entidades culturales diferenciadas (López 2000). En 2001, la población indígena de más de 15 años alcanzaba un porcentaje del 62,05%, sobre un total nacional de 5,064.992 individuos de este mismo grupo etario. En el mismo período, la tasa de analfabetismo de esos adultos se estimaba en un 13,28%. De estas 672.631 personas analfabetas, el 91,62% se auto-identificaba como indígena (INE 2004). Esta consideración permite afirmar que el analfabetismo es una condición étnicamente marcada en Bolivia y que la alfabetización de adultos de más de 15 años tiene una connotación a la vez cultural –incluso, intercultural– y social en el país (Carrarini, en imprenta 2007a). Relativo al segundo requerimiento, se ve una omisión completa de la identificación del marco legal, probablemente por el estado de incertidumbre en cuanto al futuro político de las leyes anteriormente descritas. Respecto al tercer aspecto, se afirma lo siguiente:

Todos los programas de las instituciones existentes en el país son avalados por el Ministerio de Educación. En el presente se está coordinando la participación a partir de programas, planes y proyectos para establecer consensos a nivel estatal. (OEI s.f.: 24)

La respuesta no satisface ni por el tipo de datos requeridos para la elaboración de los informes ni por la variedad filogubernamental o contestataria de procesos de alfabetización de personas adultas (Carrarini 2006: 2-13) que la historia boliviana almacena en sus distintos momentos². El que precede el mes de marzo de 2006, inicio oficial del actual Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo”, no se distingue de las décadas anteriores, donde proliferaron experiencias notables en este campo de la educación.

Para el 2005, se pudo consolidar un mapa detallado de las iniciativas de alfabetización de personas adultas en ejecución en ese entonces, dirigidas a población indígena en el país (Carrarini 2005). En la mayoría de los casos, se trató de experiencias cuya programación de actividades alcanzaba el año 2006 y, en la medida de las disponibilidades financieras, se imaginaba una prosecución ulterior. Un año después, a pesar que la campaña nacional estuviese sólo

2 Véanse: Aliaga y otros 2002, CDA s.f., FEB 2002, Hernández 1984, Martínez J. L. 1988 y 1991, Ministerio de Desarrollo Humano y otros, 1994, Moscoso 1994, Paco & Aramayo 1990, Paco & Martínez 1988, Piérola y otros 1985, REDALF-Bolivia 1998 y 2000, Subirats 1984.

en sus inicios, era recurrente escuchar –por parte de los responsables de las distintas instituciones contactadas en 2005– explicaciones coyunturales sobre la necesidad de realizar un cambio de orientación educativa; ello implicaba concretamente concluir las experiencias de alfabetización y dedicarse a la planificación de programas de post-alfabetización. En breve tiempo, entonces, el panorama nacional aparecía homogéneo en cuanto a procesos de alfabetización, por decisión consensuada entre todos los actores sociales empeñados hasta ese entonces en el área.

Aunque se asume la realidad de ese consenso, expresado durante múltiples conversaciones informales con los ejecutores de proyectos anteriores a la Campaña, es pertinente dar lugar a otros comentarios generalizados, que demuestran de la heterogeneidad todavía presente –a pesar de ser silenciosa– en la acción alfabetizadora en Bolivia. Por un lado, se indica la apertura de variados puntos de alfabetización correspondientes a la Campaña Nacional, donde anteriores programas habían logrado constituir grupos y desarrollar experiencias educativas con enfoques específicos. Por otro, se manifiesta la coexistencia de estrategias metodológicas, aunque se privilegia el nuevo proceso masivo por video-clases televisivas del “Yo sí puedo”. Puesto que, en muchos casos, los facilitadores de esta iniciativa son quienes, anteriormente, se desempeñaron con la misma función en proyectos no gubernamentales, es recurrente la estrategia de reforzar el contenido de los videos adoptando el método alternativo previamente empleado. Por último, se expresa que el deseo de neo-alfabetizados –en programas no gubernamentales– de seguir practicando las herramientas de la lectura y la escritura recién adquiridas y la curiosidad de asistir a un programa que utilice la televisión inducen a muchos a volver a inscribirse en los puntos actuales, a completar la modalidad en los tres meses previstos, a ser evaluados y a salir nuevamente de un proceso de alfabetización con un certificado de la Campaña que atestigua de sus conocimientos y del hecho de haber sido alfabetizados, aparentemente sólo con el método “Yo sí puedo”.

Si, por un lado, todo ello es la evidencia del proceso de coordinación fomentado para lograr el consenso social respecto a esta campaña, por otro, es la prueba de la variedad de experiencias que, por momentos, se siguen dando en una misma. De ahí, nace el deseo de ampliar el espectro de las experiencias “en curso” a las que hasta marzo de 2006 llevaron años de trabajo e ideas alternativas al fortalecimiento de la alfabetización de personas adultas en el país. De alguna forma, esta ampliación responde también a la necesidad

de una justicia histórica respecto al desempeño laboral de muchos actores en esta área que —a pesar de los ámbitos de acción restringidos, para algunos, y de la poca divulgación a escala nacional de sus logros, para otros— dieron resultados valiosos, contribuyendo también hoy en día al éxito de la actual Campaña, como es el rápido alcance de resultados cuantitativos, coadyuvando así, de manera significativa, a la reducción de las tasas nacionales de personas analfabetas³.

Experiencias de alfabetización en ejecución, al momento de iniciarse el “Yo sí puedo”

Delante de una heterogeneidad “silenciosa” de iniciativas alfabetizadoras con adultos, se opta por dar memoria al aporte de aquellas instituciones cuya labor —perseverante en este ámbito— está pasando hoy en día desapercibida. Se sintetiza la información en el cuadro 1, concentrándose en las experiencias que, al momento de iniciarse la Campaña masiva (marzo de 2006), estaban todavía en proceso y que, posteriormente, fueron “interrumpidas”.

3 Véase: <http://www.minedu.gov.bo/minedu/redirect.do?page=/pna/sis.html>.

Cuadro 1

Experiencias de alfabetización al iniciarse el “Yo sí puedo”

Instituciones	Iniciativas y duración
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes – MECyD	Educación Primaria de Adultos (1999-2007)
Alfabetización y Literatura – Alfalit Boliviano	Programa de Alfabetización, Educación Básica de Adultos y Desarrollo Comunitario (1965-2007)
Instituto Radiofónico “Fe y Alegría” – IRFACRUZ (ERBOL*/ CEE*)	Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos a Distancia “El maestro en casa” (1975-2006)
Radio San Gabriel – RSG (ERBOL*/ CEE*)	Programa de Alfabetización Bilingüe, Educación Básica y Media Aceleradas de Adultos “Sistema de Auto-educación de Adultos a Distancia” – SAAD (1985-2007)
Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria – CETHAs (Red FERIA*/CEE*)	Programa de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (1978-2006)
Universidad Nur – Departamento Universitario al Servicio de la Comunidad	Proyecto de alfabetización y post-alfabetización integral “Yo sí puedo” (1990-2007)
Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular – INDICEP (UNICEF*)	ProAndes/Prodeli – Proyecto de Alfabetización bilingüe “Yuyay Jap’ina – Apropiándose el conocimiento” (1992-2007)
PROCESO. Servicios Educativos (UNICEF*)	Proyecto de Alfabetización Bilingüe Moxos – Trinidad (2001-2007)
Coordinadora Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – CNEBI	Programa de Alfabetización y Educación Comunitaria Bilingüe (1996-2006)
Programa Mundial de Alimentos-Programa de Desarrollo Rural Integrado y Participativo en Áreas Deprimidas – PMA-DRIPAD	Alimentos por Capacitación “Alfabetización” (1997-2007)
Fondo de las Naciones Unidas para la Población – UNFPA	Proyecto de Bialfabetización Quechua-Castellano en Salud Reproductiva con Enfoque de Género e Interculturalidad (1999-2007)
Fundación para Educación y Servicio – FES	Proyecto “Acción Latinoamérica Bolivia” (2005-2008)
Pastoral Social Caritas Coroico (AeAB*/AECI*)	Proyecto de Alfabetización para la Vida (2002-2007)
Centro de Educación Popular Qhana-Caranavi (AeAB*/AECI*)	Proyecto de Alfabetización y Postalfabetización (2002-2007)
Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño de Cuba – IPLAC/Prefectura de Tarija	Programa Analfabetismo Cero (2004-2006)

Aquí, por extenso, el significado de los acrónimos (seguidos por un asterisco *) utilizados en el cuadro: AeAB – Ayuda en Acción Bolivia; AECI – Agencia Española de Cooperación Internacional; CEE – Comisión Episcopal de Educación; ERBOL – Educación Radiofónica de Bolivia; Red FERIA – Red de Facilitadores de Educación Rural Intercultural de Adultos; UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Ubicación geográfica y lenguas: el territorio como concepto en construcción

Este panorama amplio de iniciativas de alfabetización resulta variado también en lo que se refiere a la extensión geográfica de las propuestas. Se

pueden diferenciar dos extremos: uno, constituido por experiencias que tuvieron una extensión nacional, abarcando entre cinco y nueve departamentos del país, aunque no siempre de manera uniforme (MECyD, Alfalit Boliviano [FES]⁴, IRFACRUZ, PMA-DRIPAD); otro, compuesto por iniciativas territorialmente muy circunscritas, generalmente destinadas a sectores sociales específicos, localizados en áreas limitadas (ciudadinas, peri-urbanas, rurales) de un sólo departamento (Universidad Nur, CNEBI, AeAB, IPLAC/Tarija). En el medio, se sitúan experiencias (Radio San Gabriel, CETHAs, INDICEP, PROCESO, UNFPA), cuya extensión geográfica es relativa y muy significativa: por un lado, denota la oferta educativa para una población cultural y lingüísticamente uniforme (aimara, quechua, amazónica pluriétnica); por otro, introduce *una idea de territorialidad distinta* a la del territorio entendido como espacio nacional, departamental y provincial⁵. La lengua y la cultura, así como han sido atendidas por la alfabetización de adultos en las experiencias de este grupo intermedio, se muestran como factores imprescindibles de poder para una recomposición territorial diferente.

En Bolivia, se evidencian situaciones lingüísticas y culturales específicas. Aunque en momentos y contextos históricos específicos, la acción educativa tomó en cuenta estas características en toda su seriedad. Al no poder ahora detenerse sobre cada una, en este informe se introduce la perspectiva adoptada por dos instituciones, que aportaron transversalmente –y en consecuencia del planteamiento idiomático– al debate territorial en la alfabetización de adultos. Se trata de la ONG PROCESO (UNICEF) y la Red FERIA (CEE), cuyas experiencias en la década de los 90 serán sucesivamente descritas en forma detallada.

El trabajo de la ONG PROCESO (UNICEF) en el Oriente boliviano⁶ fue muy representativo, desde el inicio de su participación en el ámbito de la alfabetización de adultos. A pesar de la distinción inicial, que se hizo en tres

4 Se incorpora, a Alfalit Boliviano, el trabajo educativo realizado por las diferentes iglesias evangélicas presentes en el país, cuya labor tuvo el respaldo legal de la Misión Sueca Libre de Bolivia (MSLB) hasta el 2007 y, hoy en día, de la Fundación para Educación y Servicio (FES).

5 Al respecto, no cabe duda de que la Ley 1551 de Participación Popular (1994) – vía los Municipios – y la Ley 1654 de Descentralización Administrativa del Poder Ejecutivo (1995) – vía las Prefecturas departamentales – reforzaron esa (di)visión.

6 Se connota con esta apelación al espacio geográfico coincidente con los llanos amazónicos o de Tierras Baja (TB), en oposición al Occidente montañoso de la cordillera andina o de Tierras Altas (TA).

grupos, según el espacio abarcado por la iniciativa en términos de cantidad de departamentos, PROCESO (UNICEF) debería haber sido incorporado al conjunto de instituciones, cuya acción estuvo dirigida a “sectores sociales específicos y localizados en áreas limitadas”. Pues, su departamento de intervención en el proyecto en ejecución en 2005 fue uno: Beni. Sin embargo, se precisa su (re)incorporación al grupo intermedio, debido a la aportación específica en beneficio de *una idea renovada sobre la territorialidad nacional*. Su intervención nunca fue enfocada desde la división administrativa del Estado boliviano. Esta fue siempre planteada, delimitando el área de acción, en función de la distribución geográfica de las lenguas indígenas de los pueblos beneficiados por sus procesos de alfabetización. La última experiencia, entre 2001 y 2007, se desarrolló con cinco pueblos nativos, respectivamente, de idioma mojeño (ignaciano y trinitario), sirionó, canichana, tsimán y yuracaré. El Proyecto Moxos –Trinidad es el más reciente de otros procesos de alfabetización bilingüe realizados. Retrocediendo temporalmente hasta 1992, cabe mencionar: el Programa chiquitano-guarayo de alfabetización bilingüe “El manantial nunca se seca” entre 1996 y 1999 y la Campaña de alfabetización guaraní “Tataendi. El fuego que nunca se apaga” de 1991 a 1993 (véanse detalles más adelante).

En el caso de la Red FERIA (CEE), es útil recordar que los procesos de iniciación a la lectura y la escritura en los CETHAs se constituyeron en cimientos del propio quehacer educativo. En algunos casos, la alfabetización fue el eje portante de la estrategia, retroalimentando desde ese peldaño los niveles superiores de la educación propuesta en estas unidades educativas. A pesar de la extensión casi nacional de la Red, es conveniente (re)ubicar las experiencias en ese grupo intermedio por el carácter fuertemente contextualizado de las iniciativas y el enfoque diacrónico de las mismas. En toda la Red, existen al momento, tres Propuestas Microrregionales Multieducativas (PMM): la primera en el CETHA Tupak Katari en Corpa, La Paz (1978), la segunda en el CETHA Tiraque, subcentro Raqaypampa en Cochabamba (1987) y la tercera en el CETHA Emborozú en Tarija (1988). El centro paceño y el centro cochabambino fueron espacios educativos donde, además, se llevaron a cabo dos experiencias de alfabetización bilingüe de mantenimiento y desarrollo: respectivamente, en aimara-castellano entre 1992 y 1993 (véanse detalles más adelante) y en quechua-castellano entre 1987 y 1989. Aunque, no han sido todavía reconocidos como escenarios de formación oficiales, ambos contextos cuentan con un espacio propio de formación de formadores comunitarios: el Centro “Avelino Siñani” (CAS) en Corpa y el Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA) en Raqaypampa. Otra contribución sutil

de la Red FERIA al debate “lengua-territorio” se observa en el fuerte intento de contextualización de los procesos de alfabetización de adultos, mediante la producción de módulos regionalizados para la lectura y la escritura. Durante la Acción Decenal de Alfabetización (1990-1999), la Red FERIA empezó a producir cartillas regionales experimentales en mosetén, chiquitano y para los colonizadores de los Yungas paceños. Por último, en 2004, se elaboró el Módulo 1° regionalizado de la EPA y se empezó a implementar en los CE-THAs coordinados por la Regional de Feria “La Paz Tropical”, como cartilla bilingüe “castellanoaimara”: “Aprendemos a leer nuestra realidad para escribir nuestra historia”.

Si la idea de territorialidad se (re)compone de manera multiforme, identificando territorios nacionales –cuyos límites varían de acuerdo a la lengua indígena adoptada– es igualmente cierto que el concepto se (de)construye en favor de la actual extensión política del estado boliviano –en nueve departamentos– al momento de optar por procesos educativos castellanizantes, cerrados hacia el monolingüismo, en un intento de seguir invisibilizando una diversidad lingüística nacional explícita. Al respecto, la actitud de instituciones como Alfalit Boliviano y PMA-DRIPAD podría hasta clasificarse de reaccionaria, al momento de acercarla a la de una política estatal, abierta hacia la diversidad lingüística y cultural del país. En 2005, se reiteró la disponibilidad gubernamental de la década de los ‘80 (MEC, 1983-1989, Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Profesor Elizardo Pérez) ante el reconocimiento urgente de la especificidad de los contextos nacionales. En el caso específico, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD) optó por el instrumento de la diversificación curricular, como espacio de diálogo, a través del cual medir la posibilidad de organizar la diferencia, contextualizando una propuesta para todos, es decir la Educación Primaria de Adultos, con ajustes a la perspectiva general de los nueve módulos elaborados, desde el enfoque intercultural y bilingüe. En el ámbito estatal, por razones coyunturales, esta fase quedó truncada. Sin embargo, la apertura potencial permitió a que las organizaciones sociales aportaran con la concepción e implementación de módulos regionalizados, cultural y lingüísticamente apropiados.

Entre monolingüismo y bilingüismo: perspectivas de atención a la diversidad lingüística

Respecto a la pertinencia lingüística de los programas en ejecución hasta marzo de 2006, es oportuno recalcar la heterogeneidad de estrate-

gias idiomáticas adoptadas en los procesos de alfabetización de personas adultas en el contexto boliviano. Por perspectiva lingüística, se entiende el enfoque diacrónico desde el cual se dio cabida a la enseñanza de la lectura y la escritura de un idioma X, es decir, la intención subyacente, en términos de *estructura secuencial* de aprendizaje (Baker 1997: 272) de las herramientas básicas. En este sentido, es necesario plantear una primera distinción entre monolingüismo y bilingüismo. Ambas orientaciones tuvieron tendencias internas específicas.

Monolingüismo

Se diferenciaron tres enfoques:

Enfoque monolingüe en castellano con diglosia creciente: aunque el término de “diglosia” circunscribe una realidad social más que un enfoque metodológico, es con esta segunda connotación que se emplea ahora. Con ello, se quiere dar referencia de un uso específico del castellano en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura. Este se planteó en términos de lengua de poder, respecto de la cual cualquier otro idioma nativo –en circulación en el ámbito educativo o en la sociedad de referencia– se relacionaría inevitablemente al castellano en una forma de desprestigio y subordinación social. En los procesos de alfabetización, encaminados bajo esta orientación, no se observaron –en los responsables– conductas de valoración respecto de las diferencias idiomáticas presentes, que dejaran imaginar en la propuesta social de actitudes de cambio hacia relaciones –lingüísticas, también– más equilibradas. En esta postura, se reconoció la labor de: Alfalit Boliviano, Universidad Nur, PMA-DRIPAD, AeAB e IPLAC-Cuba.

Enfoque monolingüe en castellano con diglosia decreciente: se refiere al mismo contexto anterior, donde existe una brecha social de prestigio-subordinación en medio de la cual se relacionarían el castellano y la lengua nativa de los participantes. Sin embargo, las actitudes que se percibieron en los espacios de alfabetización dieron muestra de una postura institucional que apuntaba, por la acción educativa, a la transformación de estas relaciones desequilibradas. En este desafío, se vieron proyectados: MECyD, IRFA-CRUZ y Red FERIA (nivel nacional), UNFPA (en zonas peri-urbanas). La adopción de esta tendencia idiomática recurre en muchas experiencias anteriores a las de 2005. El aspecto en común entre todas fue el hecho de haber sido siempre empleada en contextos ciudadanos o peri-urbano-marginales. Esto llevaría a considerar la

modalidad propuesta como necesaria en ámbitos de fuertes migraciones de población nativa, de áreas rurales a zonas urbanas.

Enfoque monolingüe en lengua nativa: la aparición de esta tendencia es relativamente reciente. En el caso específico, dos fueron las instituciones que optaron por ésta en aimara: AUMM y CNEBI. Lo novedoso, al respecto, fue la valoración positiva de lo propio, reconocido como fortaleza y, por lo tanto, propuesto como medio para la adquisición de conocimientos, en una perspectiva de mantenimiento y consolidación. La propuesta lingüística, sin embargo, se percibió como una estrategia para el repliegue en sí mismas de las microrealidades circunscritas por la experiencia alfabetizadora; un cierre ante un macrocontexto, probablemente asumido como castellanizante homogeneizador, hacia el cual no se dejó abierto ningún canal de intercambio, a menos que la interacción no se realizase en lengua nativa.

Bilingüismo

Una primera característica rescatada y restituida en términos de avance, en cuanto a la propuesta de este tipo de estrategias lingüísticas, fue la ausencia de procesos de transición o de sustracción de las lenguas originarias. Por el estado de conservación desigual de las lenguas nativas en Bolivia, es pertinente diferenciar dos enfoques:

Enfoque bilingüe de mantenimiento y desarrollo: es el caso específico de perspectivas lingüísticas adoptadas en experiencias alfabetizadoras para Tierras Altas, donde generalmente la lengua nativa sigue siendo la lengua de primera socialización (L1) de las personas analfabetas y el castellano se constituye en el idioma de segunda socialización (L2). En 2005, se relevó la adopción de este enfoque para la atención educativa en ámbitos rurales. Se identificaron dos modalidades en la articulación de los tiempos de aprendizaje:

Modalidad bilingüe secuencial y coordinada: con esta denominación, se quiere caracterizar un uso educativo del bilingüismo propuesto por etapas articuladas entre sí, donde el aprendizaje oral y escrito en la L1 fue seguido por otro similar en la L2. En esta perspectiva, no tiene lugar ninguna actitud de sobrevaloración de lo ajeno y menosprecio de lo propio, pues la finalidad no es la sustitución de la L1 por la L2. Pues, el tercer momento del proceso consistió en el desarrollo simultáneo de las cuatro competencias lingüísticas (escuchar,

hablar, leer y escribir), tanto en la L1 como en la L2, en una perspectiva de coordinación y distribución equitativa del tiempo de aprendizaje en ambas lenguas. Responde a este modelo, la oferta educativa de Radio San Gabriel.

Modalidad bilingüe simultánea y coordinada: en esta situación, el tercer momento de la precedente modalidad se convirtió en primero y único. Se ubicaron bajo esta perspectiva, las experiencias alfabetizadoras encaminadas por INDICEP (UNICEF) y UNFPA (en zonas rurales).

Enfoque bilingüe de revitalización y mantenimiento: es la opción recurrente en las iniciativas desarrolladas en Tierras Bajas, donde existen situaciones de desplazamiento lingüístico en favor del castellano. En esos contextos, la lengua nativa no necesariamente sigue siendo la de la primera socialización; asimismo, la conciencia que de ésta se tiene –como lengua de pertenencia cultural propia– varía, según se trate de hablantes bilingües “castellanolengua nativa” o de personas monolingües en castellano, relativamente identificadas con la cultura que el idioma transmite. Una fue la modalidad rescatada:

Modalidad bilingüe secuencial con tenue perspectiva de coordinación: en este caso específico, el aprendizaje de las competencias lingüísticas orales y escritas del castellano –a pesar de ser reconocido como lengua de poder– estuvo muy a menudo asociado y/o subordinado al redescubrimiento y la revitalización de las funciones comunicativas de la lengua nativa, para con ello contrarrestar el proceso de desplazamiento sufrido. El proceso bilingüe fue propuesto por etapas. Sin embargo, la coordinación entre los aprendizajes del uno al otro idioma se connota de “tenue”, pues la articulación no estuvo asegurada y planificada desde un principio y el proceso de enseñanza no se planteó en términos de transferencia de habilidades adquiridas, para un desarrollo equilibrado y sostenible de las competencias de la segunda lengua. Las instituciones que adoptaron esta modalidad fueron: IRFACRUZ en territorio mojeño, la Red FERIA en los Yungas paceños y PROCESO en la zona de Moxos Trinidad.

De la teoría a la práctica: algunas falencias

En la aplicación de estas perspectivas lingüísticas a la práctica educativa con personas adultas, se observaron algunas falencias. Vale la pena detenerse sobre cada una de ellas, para conocer los límites alcanzados por algunas propuestas y, con ello, apuntar a mejoras cualitativas, que se traduzcan en resul-

tados también de calidad en cuanto a la adquisición pertinente y significativa de competencias básicas de la lectura y la escritura. En los documentos que se revisaron para contextualizar los procesos de alfabetización a nivel internacional, regional y nacional, es recurrente la asociación entre “pertinencia educativa” y “contenidos culturales apropiados”. Si bien se valora la relación establecida, el asunto no debería limitarse a ese vínculo, pues sería necesario ampliar el debate a la cuestión lingüística. Desde la perspectiva de análisis adoptada, el medio –con los cuales los contenidos culturales son vehiculados– es de primaria importancia para una comprensión significativa de la lectura y la escritura, en vista de un uso social creativo de los aprendizajes adquiridos. El derecho al acceso no puede ir desligado del derecho a un intercambio comprensivo en procesos de enseñanza, para no perturbar un desarrollo psico-social también de calidad en las personas.

Lengua de enseñanza versus lengua de comunicación: la primera falencia observada recurre, sobre todo, en aquellas experiencias que optan por una alfabetización con enfoque monolingüe en castellano. En esos casos, es alarmante la confusión difundida entre “lectura y escritura DE X lengua” y “lectura y escritura EN X lengua”, es decir, entre el idioma de enseñanza y el idioma de comunicación entre facilitador y/o participantes. Desde la perspectiva adoptada en este informe, la distinción es primordial, ya que el hecho de utilizar una lengua nativa, en el proceso de intercambio, no significa que se le pueda otorgar a la propuesta educativa la calidad de bilingüe, aunque el apelativo es el que más redundante –y de manera errónea– en las declaraciones de los responsables institucionales. Pues, en los casos ejemplificados hasta el momento, la clasificación de las experiencias entre monolingües y bilingües se ha propuesto tomando en cuenta el proceso de adquisición de las herramientas de lectura y escritura desde un enfoque de enseñanza *de* y *en* dos lenguas por etapas metodológica y temporalmente diferenciadas (Carrarini 2005: 33-36 y 14), incluyendo a esto los materiales; de ninguna forma, se pensó en el proceso de comunicación durante las sesiones de alfabetización como factor suficiente y discriminante.

Esta distinción permite advertir la inadecuación de muchas propuestas monolingües del castellano, donde los facilitadores se ven obligados a recurrir a una comunicación en lengua nativa, para que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de este idioma sea comprensivo y efectivo. El hecho de querer aprender el castellano y tener de éste un conocimiento incipiente, no significa que las personas puedan tener un manejo adecuado del mismo

para iniciarse en las herramientas de la lectura y la escritura en ese idioma. En muchas situaciones observadas, es suficiente que los participantes posean ese nivel mínimo de conocimiento oral del castellano –o, por lo menos, sólo el deseo de aprenderlo– para obviar la lengua nativa como asunto didáctico.

“Bilingüismo a medias”: tanto coyuntural como estructural: muy a menudo el planteamiento metodológico bilingüe queda inconcluso, no realizándose la etapa de transferencia de lo adquirido en la L1 a la L2, a pesar de haber sido contemplada en un inicio. Generalmente, en Bolivia, ha sido el caso de aquellas experiencias implementadas en Tierras Altas, donde se planteó la adquisición de la lectura y la escritura en lengua nativa y la introducción del castellano como L2 en un enfoque de mantenimiento y desarrollo. En el caso de Tierras Bajas –donde se privilegió el enfoque de revitalización y mantenimiento–, se enfatizó la recuperación de la lengua nativa, sea ésta a nivel escrito o sólo oral, descuidando en cierta medida la elaboración de materiales que introduzcan o planteen el castellano como segunda lengua. El bilingüismo planteado en teoría se convirtió en monolingüismo en la práctica.

Si esta situación es un riesgo relacionado con aspectos coyunturales de las experiencias educativas, en el cual incurrieron algunos procesos alfabetizadores, la misma falencia se vuelve sistemática, al observar lo que ocurre en los procesos sucesivos a la alfabetización. Es ahí donde, en el ámbito estructural, los procesos bilingües de mantenimiento o revitalización en la etapa de iniciación a la cultura letrada se transforman en procesos bilingües de transición, al ofertar la continuación en la misma. Excepción hecha por la experiencia educativa de Radio San Gabriel, es recurrente la adquisición en lengua nativa como L1 o L2, para luego desarrollar y usar las destrezas de la lectura y la escritura en castellano en la Educación Primaria de Adultos. Esta separación entre aprendizaje en un idioma y uso en otro es expresión de una visión castellanizante del proceso de iniciación a las necesidades básicas de aprendizaje de la cultura letrada.

Dos programas exitosos en la década de los 90 en Bolivia

Las experiencias de alfabetización de adultos seleccionadas para el contexto boliviano son la Campaña de alfabetización guaraní (1991-1993) y la Campaña de alfabetización machaqueña en aimara-castellano (1992-1993). Los enfoques adoptados en cada iniciativa contribuyeron, en la década de los

90, al fortalecimiento de la perspectiva intercultural y bilingüe en la educación de adultos. Se trató de programas –uno de Tierras Bajas y otro de Tierras Altas– enfocados hacia el cambio social, donde se conjugaron aspectos relacionados con territorio, cultura y lengua para dar vida a propuestas educativas con identidad, rescate de lo originario y cuidado en la consolidación de espacios para el diálogo intercultural. Ambos ejemplos fueron planteados como estrategias insertas en un plan mayor, cuyo objetivo fue y sigue siendo la construcción de un sistema educativo propio.

Campaña de alfabetización guaraní: un instrumento de liberación (F. Guillermo)

Fermín Guillermo Garzón, integrante del Equipo Técnico de la Campaña de alfabetización guaraní (1991-1993), restituye el testimonio directo de *una vivencia desde el sentimiento guaraní*. Responsable de la redacción de esta sección, comparte la experiencia alfabetizadora, situando el evento en un marco histórico de reconstitución político-organizativa del Pueblo Guaraní y de planteamiento y ejecución de un proyecto educativo propio⁷, cuya estrategia consistió en *movilizarse enérgicamente en la formación de sus recursos humanos*.

Breve historia de la reconstitución del pueblo guaraní

La historia transmitida, de manera verbal, por nuestros abuelos refleja que el pueblo guaraní siempre tuvo líderes luchadores con posiciones sólidas en la defensa de nuestro territorio. Muchos fueron los héroes que defendieron nuestro territorio, ante la llegada de los españoles a principio del siglo XV. En esta ocasión, haré referencia al último caudillo –el líder Apiaguaiki Tüpa–, quien defendió nuestras tierras frente a las invasiones ganaderas de los Karai [Kaa oai]⁸ en la Batalla de Kuruyuki (localidad Ivo, en el Municipio de Macharety, en el departamento de Chuquisaca). Aquí, por última vez, el pueblo guaraní defiende su territorio a través de un movimiento bélico en enero de 1892. Este valeroso tüpa fue traicionado por los mismos guaraníes comprados, entregado

7 Véanse también: D’Emilio, 1994, López 1997 y 1998, PROCESO 1993, Venttiades 1994, Venttiades y otros 1994, Yandura 1996.

8 Este término designa a los hombres blancos, quienes dividen la tierra en parcela para establecer sobre una superficie su derecho propietario individual.

a los hacendados y asesinado cruelmente el 29 de marzo del mismo año en la ciudad de Monteagudo.

A partir de esta derrota, el pueblo guaraní entra en un estado pacífico durante 8 décadas. Se disuelve la capacidad organizativa en toda la región; sólo dos Capitanías Zonales y una comunal mantuvieron firme su organización tradicional autónoma: las Capitanías de Gran Kaipependi Karovaicho, de Isoso (ubicadas en la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz) y de Tëta Yapi⁹ (en la provincia Luis Calvos del departamento de Chuquisaca). En el territorio abarcado por estas tres organizaciones nativas no se permitió la entrada de ninguna persona perteneciente a otra cultura; fue así que se pudo garantizar la (super)viencia según usos y costumbres propios. Pues, estas entidades fueron las bases para la recuperación de nuestra cultura; constituyéndose en un espacio donde se conservó profundamente nuestra sabiduría para la fortaleza de otros líderes, asentados en otras zonas de nuestro territorio ancestral.

En la década de los 70, se reconstituyen las organizaciones tradicionales del pueblo guaraní. A la visión ancestral y de gobierno autónomo promovida por las Capitanías tradicionales guaraníes, se suma el surgimiento de grupos de trabajo agrícola y pecuario en diversas comunidades del mismo espacio territorial. Apoyada técnica y financieramente por el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA)¹⁰, esta iniciativa agropecuaria se planteó con el propósito de generar mejores condiciones económicas para las familias de las comunidades guaraníes y, con ello, contrarrestar las masivas migraciones de la población a la zafra anual. Sin detenerse en los detalles del proceso, cabe resaltar la aparición y consolidación de organizaciones productivas, desde el ámbito comunal hasta el nivel zonal. La finalidad de estos núcleos productivos apuntaba a la formación de la Unidad de Centrales de Grupos de Trabajos (UCGDT) en las seis zonas o Capitanías guaraníes vigentes en esa temporada. Hasta 1986, la modalidad organizativa de las unidades productivas a nivel de la región chaqueña fue al estilo sindical, lo cual permitió tener representación a nivel nacional en la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

9 A diferencia de las dos primeras que son zonales, esta última es una Capitanía Comunal, donde viven *simba*, apelativo dado a los representantes de una de las tres variantes dialectales del idioma guaraní.

10 Se trata de una institución no gubernamental, organizada por los sacerdotes Jesuitas de la Iglesia Católica.

En 1987, se convoca a una nueva reunión entre todas las organizaciones productivas zonales, para definir y reconstituir la unidad de los guaraníes, transformando el enfoque sindical de esta experiencia de trabajo agrícola, dirigencial y de liderazgo por otro donde se privilegia una organización representativa, integradora, sin límite de frontera, con principios y valores propios del pueblo guaraní: nace la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (1989): primer paso estratégico

La idea de un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) descansó por muchos años en las esperanzas de nuestras autoridades tradicionales, ya que la educación gubernamental era sólo en castellano e impartida con un método conductista, donde “la letra entraba con sangre” (Prof. Elsa Aireyu, experta guaraní en educación intercultural y bilingüe, Camiri, marzo de 2008) y aprendíamos repitiendo incansablemente hasta la memorización, sin saber el significado de las palabras. La poca instrucción que se recibía en la escuela monolingüe castellana, de alguna manera, era instrumento de comunicación con los Karai.

Analizadas estas debilidades dentro de una organización reconstituida, se plantea organizar, promover y ejecutar una educación propia bilingüe, desde la visión guaraní. En una Asamblea General, se decide invitar profesionales guaraníes y delegados de las Capitanías Zonales para la conformación de un Equipo Técnico de Educación Intercultural Bilingüe, puesto que en nuestra región existían oportunidades de financiamiento por parte de UNICEF y la Iglesia Católica. Constituido el Equipo, se inicia una investigación lingüística en las comunidades del pueblo guaraní. Se convoca posteriormente a un gran congreso pedagógico, cuyo lema afirmaba Arakua Iyapo [Hagamos el trabajo en base a la sabiduría recuperada]. Con la participación de los sabios ancianos provenientes de las diferentes zonas dialécticas guaraníes, se revisan los resultados de la investigación lingüística y, sobre esta base, el Equipo Técnico del PEIB inicia en 1989 la elaboración de textos regionalizados para la educación primaria en idioma guaraní como L1 y en castellano como L2.

Se validan los materiales didácticos con el apoyo de profesores guaraní-habla-ntes y se identifican unidades educativas del área guaraní, donde existen organizaciones comunales fortalecidas, para ejecutar la etapa piloto del PEIB, a partir de 1990. La sucesiva ampliación de la propuesta educativa escolarizada, en otras comunidades de la región, generó un rechazo inicial de parte de los padres

de familias y de algunos maestros rurales castellanohablantes; incluso, algunos maestros guaraníes calificaron el PEIB como un retroceso. Estas dificultades y reacciones motivan, a nuestras autoridades tradicionales, la búsqueda de estrategias para el fortalecimiento de este proyecto novedoso y aplicable desde una perspectiva etnocultural. De ahí, se plantea la necesidad de dirigir la atención a personas mayores, con quienes ejecutar un proceso de alfabetización en guaraní. La iniciativa tenía el propósito de conquistar los primeros aliados en las familias y, con la recuperación de nuestros valores culturales, llegar a que la comunidad –de manera organizada– oferte su propia educación.

Campaña de alfabetización guaraní (1991-1993)

Fue una de las estrategias de la Asamblea del Pueblo Guaraní, con bastante impacto en corto tiempo. Pues, movilizó la participación desde todos los rincones del espacio territorial nacional ocupado por la cultura guaraní. El propósito era doble: por un lado de: consolidar la estructura interna de las organizaciones zonales con identidad comunitaria, fortalecer sus valores culturales y redefinir su jurisdicción territorial. Se trata de las siguientes Capitanías:

- En la Provincia Cordillera (Dep. Santa Cruz): Charagua Norte, Charagua Sur (hoy en día llamada Parapiti Guasu), zona Lima en el Municipio de Lagunilla (actualmente conocida como Capitanía Iupaguasu), zona Gutiérrez (ahora denominada Capitanía Kaaguasu) y Cuevo;
- En la Provincia Luis Calvo (Dep. Chuquisaca): Santa Rosa, Ivo y Macharety;
- En la Provincia Gran Chaco (Dep. Tarija): Villa Montes.

En la tercera etapa, la de mayor y significativo esfuerzo para los que integramos el equipo de Kereimba, se involucró a las comunidades cautivas y esclavas asentadas en las Provincias de Hernando Siles y Luis Calvo del Departamento de Chuquisaca y en la Provincia O'Connor del Departamento de Tarija. Ahí, familias enteras vivían esclavizadas por los hacendados. Se trataba de áreas de dominio total de los arrebataadores de tierra. Esta situación nos obligó necesariamente a entrar con todas las normas legales, respaldados por autoridades locales políticas y religiosas, por entidades estatales y financieras, por representantes de las Fuerzas Armadas y la supervisión in situ de personalidades de Gobierno. Con el grupo de Kereimba, ingresamos y visualizamos la cruda realidad del siglo XX, donde sorprendentemente encontramos hermanos guaraníes desamparados, abandonados, sumisos, humillados, realizando un trabajo con impulso

y sin remuneración... una sociedad totalmente inhumana... Ésta fue el área donde el Equipo Técnico de la Campaña de alfabetización, apoyado por todas las autoridades tradicionales, de gobierno y eclesiales de la región, sumó esfuerzos para conseguir resultados inmediatos en la organización de Capitanías Zonales dentro de las áreas territoriales en conflicto.

Objetivos:

Se lanza la Campaña de alfabetización en el pueblo guaraní como una medida revolucionaria de reconquista de nuestro territorio y de los derechos sociales, a través de la formación de nuestros recursos humanos. Los cuatro componentes de nuestro principal objetivo fueron:

- Dinamizar nuestra lengua y nuestra identidad cultural;
- Superar el analfabetismo;
- Fortalecer la organización matriz: la APG;
- Lograr mejores condiciones de vida.

En la práctica, se resumen de la siguiente manera:

- Leer y escribir nuestra realidad para recuperar nuestros valores y fortalecer nuestra identidad cultural, dinamizando nuestra lengua;
- Fortalecer la Asamblea del Pueblo Guaraní, como organización matriz, logrando la unidad de todas las Capitanías Zonales y la recuperación territorial, con el propósito de mejorar nuestras condiciones de vida.

El alcance del primero fue enfocado desde el mismo sentimiento, que definimos como el pensar en guaraní, lo cual sale del interior de la vivencia personal para leer nuestra realidad, interpretar en nuestro idioma y plasmarla por escrito en las cartillas de apoyo que se elaboraron como materiales de aprendizaje. El segundo, se concreta como estrategia para el desarrollo del pueblo guaraní, con el supuesto que pensando juntos se tienen mejores ideas y se logra la responsabilidad de manera colectiva, para dar soluciones a problemas comunes. En el caso específico del pueblo guaraní, el concepto de mejores condiciones de vida radica en el derecho territorial, a través del cual –de manera libre– sus integrantes puedan desarrollar sus usos y costumbres. Sobre la base de estos objetivos, era evidente que lo que recibimos y se determinó en la Asamblea General fue un mandato concreto para reivindicar nuestros derechos ancestrales como identidad cultural, más que un contrato

de trabajo o una fuente laboral oportuna. Fue una convicción de cambio en búsqueda de un futuro mejor.

Diseño de instrumentos desde el punto de vista guaraní:

Instalado el Equipo Técnico Guaraní y confirmada la voluntad de apoyo de las instituciones anteriormente mencionadas, se inicia el trabajo en agosto de 1991. Contando con el asesoramiento de profesionales experimentados, intelectuales brillantes y líderes comprometidos con su pueblo, se generó muy pronto el ambiente adecuado para interpretar la misión emanada de la APG. El sentimiento de unidad y el compromiso de fortalecer la identidad cultural permitieron planificar, de manera consensuada entre todos los actores, las actividades iniciales. Se quiere aquí resaltar dos que cobraron gran relevancia, pues en éstas se asentó, desde nuestra perspectiva, el aporte guaraní al diseño de una modalidad culturalmente pertinente de acción alfabetizadora. La primera consistió en llevar a cabo una investigación sobre el uso originario de nuestro idioma. Después de haber recibido una capacitación sobre la tarea asignada, los integrantes del Equipo Técnico nos replegamos hacia el espacio territorial abarcado por las tres Capitanías de mayor prestigio en cuanto a la conservación de los saberes tradicionales, identificadas para la etapa piloto. Tuvimos el triple propósito de:

- Actualizar el diagnóstico sobre el pueblo guaraní, recogiendo información referente a territorio, productividad, organización, analfabetismo, problemas comunes y datos poblacionales.
- Recopilar el uso cotidiano y originario del idioma como base para elaborar los materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Comunicar, de manera directa, la ejecución de la Campaña de Alfabetización en Guaraní, aclarando los objetivos como mandato de nuestra organización matriz, la Asamblea del Pueblo Guaraní.

Recopilados los insumos lingüísticos de usos cotidianos del guaraní, se dio inicio a la segunda actividad, la cual apuntaba específicamente a la elaboración de los manuales de alfabetización y transferencia. La cartilla de alfabetización (APG y TEKÓ Guaraní 1992a) estuvo dirigida a personas iletradas que nunca tuvieron la oportunidad de asistir a una escuela y que, por lo tanto, no llegaron a aprender a leer y escribir, aunque fuese en castellano. El manual fue ilustrado con imágenes referentes a nuestra cultura. Ello permitió, primeramente, identificar e interpretar con facilidad los temas planteados para el análisis colectivo

y, posteriormente, iniciar el aprendizaje de la escritura básica de nuestra lengua guaraní, identificando las grafías dentro de las palabras generadoras relevadas. La cartilla de transferencia o de guaranización (APG y TEKÓ Guaraní 1992b) se diseñó específicamente para aquellas personas que tuvieron oportunidad de asistir al sistema formal de educación hasta cierto grado de escolaridad o a otra formación alternativa, en lengua castellana. Este material se aplicó con todo individuo, sin importar su nivel de formación ya adquirido, porque todos carecíamos del uso escrito de nuestro idioma, exceptuando a algunos maestros bilingües quienes, sin embargo, tuvieron bastante interés en descubrir la riqueza lingüística del guaraní al igual que la del castellano y todos apreciamos lo concreto que es nuestro idioma en su terminología.

La descripción del material permite hacer referencia a la estrategia lingüística propuesta durante la experiencia. Por ser demanda propia del pueblo guaraní, la Campaña de alfabetización implementó todo su proceso técnico-pedagógico con un enfoque monolingüe en lengua guaraní.

El enfoque metodológico adoptado durante la Campaña permitió reconocer la realidad, desde un punto de vista integral y encarar los problemas que atañen a la población guaraní a través de criterios analíticos. Con esta perspectiva, se identificaron los factores que influyen en nuestra condición de vida comunitaria y atentan contra nuestra identidad cultural: la pobreza, la desnutrición, la falta de tierras productivas y la economía de subsistencia. Características propias de un sistema social implantado por una sociedad dominante con intereses acumulativos.

Privilegiamos el aprendizaje colectivo, donde dimos cabida a espacios de razonamiento y debate, que generaron ideas sobre posibles soluciones, las ordenaron y contextualizaron en cada ámbito geográfico, para dar soluciones a los problemas y las necesidades. Valoramos nuestros principios culturales y, en el marco de un aprendizaje mutuo, cooperativo, solidario y recíproco, estructuramos una metodología inclusiva, enfocada hacia el mantenimiento de relaciones horizontales. Este último aspecto, permitió desarrollar las potencialidades creativas de cada persona participante al proceso, a partir de la experiencia propia y de la vida comunitaria. El alfabetizador contó con un manual de apoyo, como guía para la generación del debate acerca de los temas planteados en las cartillas de alfabetización y transferencia, relacionados con los problemas de nuestra realidad. Equilibró gradualmente la escritura con la lectura, aprovechando siempre la voluntad comunicativa de los alfabetizandos, quienes compartían sus inquietudes en un ambiente de confianza y hermandad.

Desde el arranque de esta experiencia, lo más importante fue la valoración a las personas que integraron el proceso, reconociendo que todos tenemos capacidades y experiencias para aportar a un sistema propio de educación. Los procesos de capacitación fueron encaminados desde una perspectiva de horizontalidad, donde todos descubrimos, aprendimos e hicimos juntos nuestro trabajo. Este enfoque elevó nuestra autoestima, fortaleció la confianza en un equipo interdisciplinario e impulsó el pleno compromiso hacia nuestras responsabilidades, colectivamente asumidas.

Dificultades encontradas durante la Campaña y estrategias para su superación:

En el área tradicional donde el pueblo guaraní mantuvo su propia forma de vida comunitaria y libertad de organización, no se encontró oposición al proceso de implementación del proceso educativo, más al contrario sus habitantes se sumaron a la tarea mostrándose como actores ejemplares en el cumplimiento de las actividades planificadas. A excepción de algunas personas, quienes calificaron la propuesta como un retroceso, el rechazo –de manera individual– no tuvo mayor efecto. Pues, los conflictos se resolvieron en el momento por la intervención de autoridades comunales y zonales o de los mismos alfabetizadores, quienes explicaron los propósitos de la alfabetización y sensibilizaron a la colectividad.

Enfrentamos fuertes resistencias al proceso en las comunidades cautivas, donde los hacendados y saqueadores de tierra mantenían un sistema rígido de explotación. Con mucha susceptibilidad permitieron el ingreso del Equipo Técnico con los 70 Kereimba, líderes comprometidos con el cambio y la liberación justa de los hermanos guaraníes que vivían indignamente y en condiciones de servidumbre. Es así que, en la Zona Ingre y Huacareta (Prov. Hernando Siles), en Iguembe (Prov. Luis Calvo) y en la Provincia O'Connor, encontramos familias enteras sumisas, totalmente dependientes de su patrón en cuanto a vestimentas y alimentación, en un estado de obediencia muda, preparadas para cumplir trabajo forzoso y de manera gratuita.

El quehacer en las haciendas era de oscura a oscura, la injusticia nos impactó de entrada en el reconocimiento del área cautiva. Ahí fue donde mayor compromiso se invirtió desde los comités y los alfabetizadores para organizar grupos, con el propósito urgente de generar debate crítico, analizando la cruda realidad. En esta región, pusimos mayor énfasis en la lectura de nuestra realidad; fue aquí donde trabajamos más –para transmitir conocimiento, experiencia y sentimiento

de hermandad— introduciendo de manera verbal la revolución ideológica como medida de liberación, sin que ello conlleve a una renuncia sobre nuestro territorio ancestral. En esta situación, cabe recalcar lo siguiente: quienes tuvimos responsabilidades zonales, conseguimos persecuciones, amenazas, acusaciones, denuncias escritas de situaciones inventadas por los hacendados ante la prefectura de Chuquisaca, única instancia que les favorecía en ese tiempo. Sin embargo, por intervención de la APG y la Iglesia Católica, se disuelven todas las acusaciones (de supuesto abigeato, incursión a potreros sin autorización, matanza indiscriminada de animales en las carreteras) y las calumnias no debilitaron nuestras conciencias comprometidas por una justicia social.

Otras dificultades fueron la ausencia de las sesiones por parte de los alfabetizandos por razones económicas, familiares, de salud o laborales, los problemas de vista de personas de la tercera edad, sobre todo para estudiar de noche. Sin embargo, en ningún momento todo ello debilitó la voluntad comprometida de los alfabetizadores.

Resultados e impactos:

Principalmente en las zonas esclavas, los Kereimba lograron resultados significativos, concretos e inmediatos. En el corto tiempo de las sesiones de alfabetización, se posibilitaron reuniones inter-comunales de análisis y organización de Capitanías Zonales. Las movilizaciones estuvieron a cargo de los alfabetizadores, quienes realizaron gestiones ante los patrones para lograr licencia por un día de participación a estos eventos realizados entre las comunidades cautivas. Para muchos hermanos guaraníes esclavos, estas reuniones fueron la oportunidad del encuentro y el reconocimiento. A pesar de vivir en la misma región, no se conocían y por razones de esclavitud no tenían comunicación. El desarrollo de estos encuentros generó motivaciones imparables por encontrar la unidad de todas las comunidades cautivas. Pues, era evidente que encontrarían su liberación sólo a través de una organización sólida de la zona. La primera Capitanía organizada por los alfabetizadores en zona cautiva fue la del Ingre; la segunda fue en Huacareta. Ambas en la Provincia Hernando Siles del departamento de Chuquisaca. Ahí todos los alfabetizandos participaron, con voz y voto en las tomas de decisiones, para elegir a su primera autoridad zonal, al primer Capitán Grande del área.

Todos los espacios de intercambio generados por la Campaña de alfabetización han sido utilizados como medio deliberativo de los problemas y las necesidades

comunes. Este enfoque permitió plantear ideas, crear consenso en las propuestas de soluciones alternativas a los problemas, mejoran la participación comunitaria en la toma de decisiones y las políticas de desarrollo integrales. Los padres de familias alfabetizados se identifican con el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, asumiendo responsabilidades y apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Sobre el pueblo guaraní en su conjunto, los impactos de la Campaña pueden sintetizarse en las voluntades comprometidas de los alfabetizadores en querer mejorar los niveles de conocimiento, a través de formaciones regulares. Esta solicitud de los primeros Kereimba exige al directorio nacional de la APG gestionar la creación del Centro de Educación Media Acelerada (CEMA Rural) para personas mayores, oportunidad otorgada desde 1994 para que los adultos guaraníes puedan concluir sus estudios de secundaria alternativa con el Bachillerato en Humanidades. Segundo paso en la formación de los recursos humanos, que responde a las necesidades educativas del pueblo guaraní, es la creación del Instituto Normal Superior Pluriétnico para Oriente y Chaco (INSPOC)¹¹.

Por todo lo expresado hasta el momento, parece relevante hablar de la cobertura de la Campaña en términos de resultados e impactos. En el ámbito geográfico, el proceso alfabetizador abarcó 25 Zonas o Capitanías, en siete provincias y tres departamentos del país (Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija). Para la APG, todo ello significó mucho éxito. Sin embargo, el alcance de la Campaña de alfabetización va más allá de lo planteado inicialmente; pues, por razones concretas de formación y capacitación de sus recursos humanos, los logros sobrepasan lo esperado. Es así que, se puede cuantificar de la siguiente manera: 18 nuevos técnicos con experiencia en educación alternativa; 35 personas con capacidades organizativas que se desempeñaron en los comités zonales; 556 alfabetizadores capacitados y 12.009 alfabetizados que, hoy en día, se involucran prácticamente en procesos de desarrollo del pueblo guaraní.

La Campaña de alfabetización en guaraní fue un proyecto coherente con las necesidades del momento de vida orgánica. A un quinquenio de reconstitución del pueblo guaraní era necesario trabajar la formación ideológica de las bases, recuperando los

11 Se toma, al respecto, la decisión de agregar este comentario expresado por Guido Chumiray: *"Sabíamos que era el camino a seguir para continuar con la labor iniciada en la alfabetización, tener bachilleres bilingües y después maestros, si no el proceso quedaría cortado"* (Equipo TEKO Guarani 2006: 8).

conocimientos propios, los valores de la cultura, la sabiduría ancestral de convivencia con el medio ambiente y, principalmente, el idioma originario como instrumento primordial de la comunicación (oral y escrita) de la identidad cultural.

Alfabetización en la región aimara de Machaca: Auto-afirmación étnica y política¹² (Equipo Sistematizador de la Fundación Machaqa Amawt'a)

Jesús de Machaca es un Territorio Comunitario de Origen (TCO), parte del Pueblo Aimara, que por décadas ha defendido su territorio y su gobierno local. Machaca está ubicada en el altiplano central, a 125 kilómetros en dirección Suroeste de la ciudad de La Paz, sede del gobierno central. Esta región es parte de la Provincia Ingavi del Departamento de La Paz. En el año 2005, Jesús de Machaca logró constituirse en municipio indígena. La elección del Alcalde y los Concejales se realizó bajo los principios de organización tradicional, cuya base es territorial y de rotación de cargos (MACOJMA 2004). Esta forma de gestión está respaldada legítimamente por todos los ayllus que conforman el Cabildo de Autoridades Originarias y legalmente por las elecciones municipales de diciembre de 2004.

Desde principios del siglo XX, Jesús de Machaca identificó a la educación como un instrumento fundamental para la defensa de sus tierras en instancias legales y públicas. Esta situación motivó la creación de las denominadas *escuelas clandestinas* por no tener legalidad y por ser contestatarias a las existentes del sistema. El objetivo de las escuelas nacientes, también denominadas *escuelas de los caciques*, era adquirir la capacidad de manejar un instrumento fundamental del enemigo: su lengua y sus letras. En estas escuelas los profesores fueron los dirigentes machaqueños que formaban parte del movimiento cacical entre 1890 y 1935 (Ticona y Albó 1997).

Mi padre (decía): ‘aprendimos clandestinamente, una vez a la semana, una vez al mes’. La enseñanza era clandestina, en casas particulares, sin hacerse

12 Los autores de esta sección, integrantes del Equipo sistematizador de la Fundación Machaqa Amawt'a, son: Luz Jiménez Quispe, Isaac Ticona Mamani, Juan Peñasco Mamani, Santiago Onofre Aspí y María Acho Marquez. El texto original se redactó en aimara (disponible en <http://www.fundacionmachaqa.org>). Aquí se da a conocer el contenido traducido al castellano.

ver con la gente, así se aprendía. En una ocasión “casi fuimos descubiertos” [...] De contrabando les hacíamos educar a los niños, de ocultas, pagando dinero de nuestros bolsillos, vendiendo nuestros productos. (Choque y Ticona, 1996: 299).

Francisco Choque [...] aprendió muchas cosas en el panóptico, por ejemplo, cómo el indio podría prepararse, para enfrentar a sus enemigos. Volvió con ese pensamiento y en Qhunqhu Liki Liki fundó la escuela, en Khulamarka, que queda allá arriba, había una iglesia y ahí fundó la escuela. Ahí es donde él enseñó, pensando cómo el indio podría hacer frente, cómo podríamos liberarnos de la opresión, de los malditos q'aras, todo eso pensaba. Cómo había sufrido en la cárcel, cómo le habían tratado esos q'aras, cómo le habían visto. Todo esto produjeron en él una toma de conciencia: “entonces yo voy a enseñar a mis hermanos”, diciendo... Eso es lo que me contaba mi abuelo. (Choque y Ticona 1996: 318)

Recién después de la Guerra del Chaco en 1937, Jesús de Machaca tuvo la primera escuela oficial estrechamente vinculada a la experiencia de Warisata (Pérez 1962), fundada en la parte central del territorio de Jesús de Machaca, en el ayllu Sullkatiti Qhunqhu, el 30 de mayo de 1937 (Consejo Educativo 1998).

Tomando en cuenta la trayectoria histórica del pueblo machaqueño, se analiza una experiencia de alfabetización que se ha constituido en referencia, tanto para la zona aimara como para Bolivia: la Campaña de alfabetización machaqueña desarrollada entre 1992 y 1993. Antes de 1992, la región machaqueña contaba con el 50% de población analfabeta mayor de 15 años, de los cuales un 80% eran mujeres. Del porcentaje total, el 35% eran analfabetos absolutos y el 15% analfabetos por desuso o funcionales (CETHA Tupak Katari 1994b).

Campaña de alfabetización machaqueña en aimara-castellano (1992-1993)

En 1984, se lanza el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Prof. Elizardo Pérez”, diseñado y monitoreado por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP). En la región machaqueña, la propuesta nacional se concretiza masivamente entre 1992 y 1993. A principios de los 90, la Campaña fue asumida políticamen-

te por los Cabildos de Autoridades Originarias de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca y técnicamente por el Centro de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria, CETHA Tupak Katari de Corpa, instancia educativa dependiente de la Comisión Episcopal de Educación (CEE):

Desde el Cabildo de Autoridades Originarias, se decidió organizar equipos de alfabetización en todas las comunidades, éstos se conformaron, de forma equitativa, en todos los ayllus del Cabildo, de la Parcialidad de Arriba y la Parcialidad Baja, encabezados por sus Comisiones de Educación. Más tarde (la Campaña) fue ampliada a San Andrés de Machaca. (Natalio Triguero, ex Presidente de la Comisión de Educación del Cabildo de Jesús de Machaca, comunidad Yauriri, Jesús de Machaca, marzo de 2008)

La demanda de alfabetización surgió de las experiencias de discriminación que sufrieron dirigentes y comunarios en espacios públicos. El no saber leer, escribir y tener una apariencia física indígena fueron causas de mal trato y menosprecio. Por esta razón, los dirigentes locales, desde el Cabildo de Autoridades Originarias, impulsaron la Campaña de Alfabetización desde sus ayllus y comunidades. (Testimonio de Natalio Triguero, ex Presidente de la Comisión de Educación del Cabildo de Jesús de Machaca, comunidad Yauriri, Jesús de Machaca, marzo de 2008)

Si bien, la Campaña se desarrolló tanto en San Andrés de Machaca como en Jesús de Machaca, el liderazgo fue asumido por el último, pues como organización tenía una visión de futuro y desarrollo local con identidad mucho mejor formulada que en San Andrés. Se ejemplifica lo anterior con este testimonio, donde se hace referencia a la integralidad de los propósitos de la experiencia:

Básicamente, la Campaña de alfabetización ha sido organizada con el propósito de suprimir el analfabetismo, para proyectar un desarrollo en los aspectos socio organizativo, socio cultural, socio económico y socio político en las comunidades; es decir, integrando activamente y renovando los procesos familiares y regionales de manera sistemática y gradual. (Juan Bautista Peñasco, Técnico de la Campaña de Alfabetización, comunidad Corpa, Jesús de Machaca, marzo de 2008)

Objetivos:

Tomando en cuenta la política nacional sobre la alfabetización y las demandas locales de Machaca, se propusieron los siguientes objetivos para la campaña regional (CETHA Tupak Katari, 1994b):

- Formar integralmente sobre la base de las dimensiones del saber útil, pensar crítico y hacer productivo;
- Preparar a los machaqueños para la participación comunitaria, basándose en el servicio y la solidaridad;
- Saber leer y escribir la experiencia y los proyectos de vida en bilingüe;
- Aplicar los conocimientos a las necesidades reales de la zona y el país.

Conformación y capacitación de los equipos de facilitadores: para Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca, la campaña contó con 8 técnicos, 20 monitores y 200 promotores –de ellos, 130 hombres y 70 mujeres (CETHA Tupak Katari 1993a). *Los técnicos* responsables de la alfabetización fueron los facilitadores del CETHA Tupak Katari, elegidos bajo el siguiente perfil: saber hablar y escribir aimara, tener conocimientos de la metodología de educación popular, conocer la región y saber conducir motocicleta. *Los monitores* fueron elegidos por una comisión conformada por responsables del CETHA y representantes del Cabildo de Autoridades Originarias de Jesús de Machaca. Los criterios que orientaron la selección fueron: responsabilidad, dinamismo, idoneidad, un nivel mínimo de escolaridad que incluía el tercer grado de educación primaria y conocimiento básico del contexto regional (CETHA Tupak Katari 1993a). La elección de *los promotores* de alfabetización se realizó en forma consensuada y concertada con cada comunidad.

La capacitación de los facilitadores se dio permanentemente durante todo el proceso de la Campaña. Primero, el equipo técnico del CETHA fue capacitado en el manejo de metodologías, técnicas y enfoques de la alfabetización. Luego, estos técnicos se tornaron facilitadores de los monitores en talleres mensuales de dos días de duración. Finalmente, los promotores recibían capacitación permanente durante el desarrollo de la Campaña, ya que, durante una semana al mes, evaluaban los avances, identificando las dificultades, formulando estrategias de solución y reforzando sus conocimientos (CETHA Tupak Katari 1994a):

Los educadores del CETHA en principio recibieron capacitación especializada de técnicos del SENALEP en temáticas relacionadas a la educación popular, metodología de la alfabetización y en técnicas de comunicación popular. Estos educadores, a su vez, asumieron el rol de capacitación a los promotores locales de las comunidades. (Juan Bautista Peñasco, Técnico de la Campaña de Alfabetización, comunidad Corpa, Jesús de Machaca, marzo de 2008)

Los temas de la capacitación giraron en torno a la mejora de las competencias didácticas de los promotores, como el uso de las guías, el manejo de las cartillas por unidades temáticas, el desglose de las láminas, la redacción de documentos y la preparación de reportajes; particular énfasis se dio al análisis de la realidad nacional y otros temas de interés de los promotores.

Cobertura y grupo meta:

Según los datos estadísticos de la Campaña (CETHA Tupak Katari 1993b), se puede sintetizar el nivel de cobertura alcanzado de la siguiente manera:

Cuadro 2
Nivel de cobertura y grupo meta

Variables	Jesús de Machaca	San Andrés de Machaca	Total
Comunidades	65	51	116
Grupos	172	97	269
Participantes	3.340	1.780	5.120

De las 5.120 personas participantes, 3.234 fueron mujeres (por lo general, casadas y con hijos) y 1.886 fueron varones. Existiendo una brecha significativa entre los porcentajes de participación femenina (63%) y masculina (37%), vale la pena subrayar la perspectiva de género que subyace al planteamiento de esta experiencia de alfabetización, lo cual no se constituye en excepción, sino confirma el carácter prevalentemente femenino del grupo meta en esos procesos educativos para adultos (D'Emilio 1989). En Machaca, antes de esta Campaña, las mujeres –en su mayoría– no participaban en instancias de capacitación. Los clubes de madres constituían la única excepción, pues iban para desarrollar actividades manuales, con el propósito de ser beneficiadas –por su asistencia– con alimentos donados por organismos de la cooperación internacional. Durante esta Campaña, sin embargo, las mujeres tuvieron un rol protagónico –tanto alfabetizándose como facilitando el proceso.

Asimismo, se precisa que 3.852 personas concluyeron el proceso de alfabetización, mientras que 1.268 participantes –correspondientes a un 25% del total– lo dejaron inconcluso, abandonando las sesiones por diferentes motivos. Entre éstos, se recuerda: múltiples responsabilidades familiares y de labor agrícola en las mujeres, migraciones temporales por motivos laborales en varones y dificultades de motricidad fina y audio en personas de la tercera edad. El propósito de tal aclaración es constatar deficiencias cuantitativas para mejoras cualitativas de las propuestas destinadas a este tipo de población; pues las razones de abandono deberían orientar la elaboración y ejecución de futuros proyectos.

Contenidos contextualizados, metodología reflexiva y activa, estrategia lingüística bilingüe:

Los contenidos del proceso de alfabetización estuvieron relacionados con problemáticas conocidas por la población, pues se recuperaron temas culturales, políticos, organizativos, económicos y sociales con los cuales el grupo se identificaba. Estas temáticas facilitaban la decodificación de la realidad y su análisis crítico, pero a la vez motivaban –de manera comprensiva– la lectura y la escritura. El texto inicial fue la cartilla titulada *Markasa Layku. Uñaña qillqaña yatiqañani* [Por nuestro pueblo. Aprendamos a leer y escribir] (Huanca y otros 1992), que refleja realidades locales, que parten de la familia, pasan por la comunidad y llegan al contexto nacional e internacional.

Durante el proceso de alfabetización, el equipo de técnicos del CETHA diseñó otros textos, con el objetivo de brindar literatura con la cual reforzar la lectura en aimara. Un segundo manual fue *Markasaru mayacht'anataki. Arusata yatiqaskakiñani* [Para unir a nuestro pueblo. Sigamos aprendiendo en nuestra lengua] (Calle y otros 1992). A éste, siguió la elaboración de nueve cartillas con contenidos específicos sobre la ganadería y cinco cartillas sobre la agricultura para la región de Machaca (cuadro 3).

Cuadro 3 Cartillas sobre ganadería y agricultura

Módulo	Año	Ganadería
1	1995a	Uywa usunakata yatxatapxañani-I [Aprendamos sobre las enfermedades de los animales-I]
2	1995b	Uywa usunakata yatxatapxañani-II [Aprendamos sobre las enfermedades de los animales-II]
3	1995c	Uywa manq'aña uraqinakxata [Suelos para cultivos de forrajes]
4	1995d	Uywaru ch'amañchiri manq'anakxata [Alimentos nutritivos para el ganado]
5	1995e	Suma uywa manq'anaka yapuchapxañani [Sembremos buenos forrajes]
6	1995f	Uywa utanaka lurapxañani [Construcción de establos]
7	1995g	Suma uywanaka chhijllapxañani [Selección de ganado]
8	1995h	Suma uywanaka mirayapxañani [Reproducción de ganado seleccionado]
9	1995i	Uywa uywachawina saranakapa [Manejo de ganado]
Módulo	Año	Agricultura
1	1995a	Ch'uxña aliru ch'amañchirinaka [Fertilizantes para los cultivos]
2	1995b	Yapuru jani walt'ayiri usunaka [Enfermedades de los cultivos]
3	1996a	Yapuchawita parlapxañani [Aprendamos sobre los cultivos]
4	1996b	Jun'tu yapuchaña utanakana yapuchañanaka yatxatapxañani [Aprendamos sobre los cultivos en carpas solares]
5	1996c	Pachanakasxata uñt'askakiñani [Aprendamos sobre la conservación del medio ambiente]

En los últimos meses de la Campaña, se empezó a diseñar un material en castellano para la etapa de transferencia a este idioma de las habilidades de lectura y escritura adquiridas en aimara. Se trata del texto *Leamos y escribamos en castellano. Un pueblo alfabetizado es un pueblo mejor organizado* (Poma y otros 1993). Asimismo, se elaboró el documento *Nuevos Pensamientos* (Jiménez y Ticona 1991). Como para la cartilla inicial, estos textos de postalfabetización siguieron el mismo enfoque metodológico y de organización del contenido. En todos se planteó el paradigma de la *triple esfera* o *tripode de contenidos* (CEE-CAS 2004, FERIA 1990, Reyes 1992), donde se conjugaron las cualidades de utilidad, criticidad y productividad del saber en contextos familiares, comunitarios, nacionales e internacionales.

Por último, el proceso de alfabetización estuvo acompañado por actividades técnicas como la confección de prendas, tejidos a mano y/o en telar, agropecuaria y otros. Asimismo, se realizaron ferias educativas, festivales culturales, actividades deportivas y encuentros intercomunales. La Campaña no sólo significó un proceso masivo del aprendizaje de la lectura y la escritura en aimara y en castellano, también implicó un movimiento

educativo de fortalecimiento de la cultura, la organización y la identidad machaqueñas.

La metodología freiriana utilizada apuntó de manera dialéctica a la reflexión y la acción. El punto de partida era la realidad vivida por los participantes; ésta se problematizaba a través de un análisis coyuntural y estructural del contexto local y nacional; para, luego, volver a una práctica renovada, que reiniciaba el proceso. Un técnico de la Campaña enfatiza con este testimonio el recuerdo que guardó de la metodología aplicada:

La metodología de trabajo consistía en presentar esquemas, láminas e ilustraciones del contexto y desglose de “códigos generadores” visualizando, interpretando, analizando, reflexionando y cuestionando el porqué del cuadro. Posteriormente, esa reflexión se aplicaba en la escritura y la lectura, codificando y descodificando la palabra generadora en familias (silábicas), para luego escribir otras palabras. (Juan Bautista Peñasco, Técnico de la Campaña de Alfabetización, Corpa. Jesús de Machaca, marzo de 2008)

Respecto a *la estrategia lingüística*, cabe recalcar lo siguiente: por su trayectoria histórica, Machaca buscaba alfabetizarse en castellano con el objetivo de incursionar en el ámbito público oficial, a fin de conservar sus tierras y su autonomía organizacional. Sin embargo, al momento de proponerse el desarrollo de la Campaña, también se reflexionó el significado de los 500 años de la invasión española, 500 años de resistencia ante los sucesivos procesos de sometimiento de modelos de gobierno monoculturales y excluyentes de los pueblos indígenas. Este contexto dio un soporte político-ideológico a la realización de la Campaña inicialmente en aimara y no en castellano, como antes fue el objetivo machaqueño. De igual manera, el equipo técnico de la Campaña jugó un rol fundamental al momento de definir la lengua de la alfabetización y su relación con el castellano. Se realizaron varias reuniones para explicar el *bilingüismo de mantenimiento y desarrollo*, la implicancia de aprender a leer y escribir, a partir de la lengua materna de socialización, de construcción de significados y sentidos, para –en un segundo momento y de manera gradual– incorporar el castellano como segunda lengua.

En Machaca, la opción por la lengua indígena y la selección temática (referida a la situación del Pueblo Aimara, el contexto social, político y cultural del país) ayudaron a elevar la autoestima étnica y autoafirmar la identidad machaqueña y aimara:

La Campaña de alfabetización en aimara generó una expectativa no solamente en las personas en proceso de alfabetización, sino también en las autoridades y responsables del proceso. La cartilla de lectura ‘Markas Layku’ ya manifiesta un contenido político e ideológico de fortalecimiento de la identidad machaqueña. (Isaac Ticona, ex asesor pedagógico del CETHA “Tupak Katari”, marzo 2008)

Dificultades encontradas durante la campaña y estrategias para su superación

Según los facilitadores, uno de los principales problemas para los participantes fue el intento de concordar sus tiempos libres de trabajo agrícola con el tiempo y horario que exigía la Campaña. Ante esta situación, facilitadores y participantes acordaron trabajar con el calendario agrícola regional:

La mayor dificultad en los participantes era combinar el tiempo de la alfabetización y las labores agropecuarias. Estos aspectos han dificultado la asistencia regular de los participantes. En los períodos de siembra y cosecha disminuía la asistencia. (Natalio Triguero, ex presidente de la Comisión de Educación del Cabildo de Jesús de Machaca, comunidad Yauriri, marzo de 2008)

Asimismo, los participantes argumentaron que las manos –después de la labor agrícola– se ponían duras para la escritura. Por lo tanto, se implementaron actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina, flexibilizando el movimiento de los dedos y armonizando el trazo de las grafías:

Era difícil la escritura para los hermanos y hermanas analfabetos absolutos. Las láminas ayudaban a interpretar y se motivaban a escribir las primeras sílabas y palabras. Las personas de la tercera edad tenían mayores dificultades en la escritura, sus manos temblaban. Esto nos exigía enseñar con mucha paciencia. Por otro lado, los participantes sólo podían atender bien más o menos una hora, por eso combinábamos las clases con otras actividades productivas y culturales. (Juan Peñasco, Técnico de la Campaña de Alfabetización, Corpa - Jesús de Machaca, marzo de 2008)

Además de lo citado, durante la campaña, existieron otros pequeños problemas en aspectos organizativos y didácticos que fueron superados en el proceso de capacitación permanente que tuvieron los facilitadores.

Resultados e impactos

Cuantitativamente, se señala lo siguiente:

- Sobre la base de las cifras de cobertura de la Campaña, el analfabetismo en Machaca se redujo en un 18,7%. Esto significa que el proceso permitió disminuir en un 31,3% la tasa referente a 1977 (INE-Machaca- FMA 2001).
- Un 13% de los alfabetizados continuaron sus estudios en educación de adultos en el CETHA “Tupak Katari”, hecho que permitió que un 0,7% de esa población lograra profesionalizarse (Colque 2000).
- Algunos de los alfabetizados implementaron actividades productivas que les permitieron mejorar su economía familiar.

Cualitativamente, se resaltan varios aspectos:

A mayor literacidad con pertinencia cultural, mayor y mejor ejercicio político público: la Campaña de alfabetización permitió a las autoridades originarias indígenas aprender a leer y escribir; pero, además, mejorar su ejercicio de liderazgo y representación comunal y regional ante autoridades urbanas y públicas. Aprender a codificar y descodificar la escritura aimara en aimara implicó también elevar la autoestima étnica, hecho que se manifiesta, hoy en día, visiblemente en todos los ámbitos de la vida comunal y regional:

La mayoría de las autoridades no sabía leer ni escribir. Por ejemplo, al asistir a la campaña, el Hno. Roque Guarachi Jach’a Mallku del Cabildo de Jesús de Machaca –autoridad mayor del Cabildo– aprendió a leer y escribir (y) así mejoró su labor comunal. (Natalio Triguero, ex Jach’a Mallku de la comunidad Yauriri, marzo de 2008)

Las mujeres pasaron del silencio doméstico al ejercicio público: La campaña ayudó a las mujeres machaqueñas a creer en sus capacidades de liderazgo, como también en reconocer sus potencialidades académicas:

Yo he aprendido mucho de la época de la campaña, sobre todo he perdido el miedo a hablar en público, he aprendido a organizar. Ahora que estoy en el municipio como concejala, todo eso me sirve. (Inés Forra, monitora en la campaña, hoy concejala municipal de Jesús de Machaca, marzo de 2008)

La campaña me ha servido para leer y escribir en aimara, hoy puedo leer los libros de mis hijos y puedo ayudarles en sus estudios. (Pastora Alaro, Comunidad Llallagua – Corpa, marzo de 2008)

Hoy puedo leer y escribir en aimara con mayor facilidad, eso me ayuda también a leer y escribir en castellano; por eso he vuelto de muchos años al CETHA, para continuar mis estudios. (Julia Chambi, Comunidad Kalla Kuputa, alfabetizada en la campaña machaqueña, hoy participante del CETHA, marzo de 2008)

Impulso a la comunicación intergeneracional: previo a la Campaña, la comunicación entre los ancianos que permanecían en las comunidades y los jóvenes que migraban a la ciudad era prácticamente imposible porque los primeros no sabían escribir en castellano y los segundos no sabían escribir en aimara. Por otro lado, Machaca no tenía conectividad telefónica. Después de la Campaña, se dieron varios casos de cartas en aimara entre ancianos y jóvenes:

Yo me fui a estudiar enfermería a Tarija y no tenía cómo comunicarme con mi abuelita. Ella me escribió una carta en aimara, como yo aprendí a leer aimara en mi colegio, pude leer su carta. Yo le respondí en aimara, dicen que ella se puso muy contenta porque pese a la distancia podíamos comunicarnos. (Elsa Cosme, Parina Arriba, marzo de 2008)

Los comunarios integraron la educación al desarrollo económico: junto a las letras, los machaqueños aprendieron a relacionar la educación con el desarrollo, con la identidad y el autogobierno. La alfabetización estuvo orientada a leer y escribir la realidad, el pasado, el presente y el futuro. La Campaña permitió a los machaqueños comprender una lógica de desarrollo autodependiente e interdependiente, orientado básicamente a consumir lo que se tiene, a producir lo que se necesita y a intercambiar racionalmente lo que falta (Jiménez 2001). Este hecho se concretó en el Plan Machaca, integrado por los componentes de Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Mujer, Comunicación, Organización y Territorio (PISEMCOT):

La Campaña ha contribuido al desarrollo regional [...] Jesús de Machaca proyectó su Plan de Desarrollo en base a la Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Mujer, Comunicación, Organización y Territorio (PISEMCOT). Hoy este sueño ya es implementado por el gobierno municipal. Por eso somos ejemplo de municipio indígena para otros municipios rurales. (Natalio Triguero, ex Jach'a Mallku de la comunidad Yauriri, marzo de 2008)

Fortalecimiento de la componente intracultural y de clase: estas dos categorías sociales orientaron el proceso de alfabetización. Se entiende por *intraculturalidad* el proceso social de autofortalecimiento, proceso de reconstrucción y resignificación de lo considerado propio desde parámetros mítico-históricos formulados por los habitantes de una cultura, de un pueblo, en un momento histórico definido. En el caso de la Campaña todo el proceso estuvo orientado por una decisión política de reconstruir la historia machaqueña, fortalecer la identidad aimara y construir una visión de futuro desde parámetros aimaras. Este análisis estuvo reforzado por otro sobre la realidad boliviana desde parámetros de desigualdades políticas y económicas de *clase*. Era como ver la relación Aimara – Estado.

La noción de interculturalidad, si estuvo presente, no influyó en la percepción de incorporar otras visiones diferentes a la machaqueña, y menos se planteó la visión de un Estado Pluricultural o Plurinacional. En términos generales, la Campaña se identificó con el siguiente lema: *Un pueblo alfabetizado es un pueblo mejor organizado*. La gente aprendió a leer y escribir su lengua, pero también se fortaleció como pueblo indígena con identidad y capacidad de autogestión.

El programa “Yo sí puedo” en territorio guaraní y aimara ¿Y los años 90?

Con la interrogante *¿Y los años 90?*, se quiere dar lugar a algunas consideraciones sobre el Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo” (2006-2008), desde la perspectiva indígena guaraní y aimara. La crítica constructiva a algunos aspectos de esta experiencia, todavía en ejecución, no tiene la pretensión de abarcar lo ocurrido a nivel nacional, sino insistir sobre algunos puntos desde la perspectiva de quienes, en territorio aimara y guaraní, estuvieron comprometidos en los procesos de los años 90.

El “Yo sí puedo” se establece en los Municipios de todo el territorio boliviano en cumplimiento a la normativa educativa nacional. Apoyado por el gobierno cubano, el actual programa gubernamental tiene el objetivo de erradicar el analfabetismo en Bolivia en un lapso de 30 meses. Para tal fin, se crea el Viceministerio de Alfabetización y Educación Alternativa, instancia que es responsable del desarrollo de la iniciativa masiva.

Se trata de un *proceso audiovisual* y los materiales en uso son: las 65 video clases-para la enseñanza de la lectura y la escritura (castellano, aimara y quechua);

las cartillas para los participantes, disponibles en castellano *Yo sí puedo* (Anónimo s.f.c), en aimara *Jiwataskiwa. Yo sí puedo* (Anónimo s.f.b) y en quechua *Arí, ñuqa atini* (Anónimo s.f.a); el manual para el facilitador en castellano, aimara y quechua. El *método alfanumérico* adoptado consiste en introducir cada grafía por separado y en asociarla a un número, para garantizar –supuestamente– el proceso de memorización de las letras. En la pantalla televisiva, de la cual se dotaron todos los puntos de encuentro, se visualiza la palabra que contiene la grafía estudiada en cada sesión y a ésta se asocian las vocales previamente introducidas, para ejercitar el nuevo aprendizaje alrededor de su familia silábica; con ésta, se elaboran nuevas palabras y, así, se practica la escritura y el reconocimiento de las grafías. Desde el punto de vista de la estrategia lingüística, la Campaña se plantea como propuesta bilingüe, por el hecho de dar a las personas la opción de alfabetizarse en castellano o en una de las dos lenguas nativas acordadas: aimara y quechua¹³. Sin embargo, cada cartilla –así como el juego de videos que la acompaña– ha sido elaborada desde una *perspectiva monolingüe* y no se plantea ninguna etapa de transferencia de la lengua de primera socialización a la de segunda. Quien decidiera alfabetizarse en aimara o en quechua, al querer encarar el proceso en castellano para profundizar sus aprendizajes en esta segunda lengua, no estaría ante un reforzamiento de las competencias, sino ante un nuevo inicio en un idioma diferente.

Debilidades en la implementación del “Yo sí puedo”

Al centrarse en las debilidades, no se quiere restar importancia al esfuerzo gubernamental para generalizar la lectura y la escritura, desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades para todos. Sin embargo, la información recogida en zona guaraní y aimara motiva esta decisión; pues, la mayoría de los comentarios lo expresa como tal y está fuertemente vinculada con el planteamiento de sus enfoques innovadores en la alfabetización de los años 90. Estos son los puntos relevados respecto a:

La organización y la participación:

- El sistema de organización territorial –con base municipal– fragmentó la articulación étnico-regional existente en el pasado entre Je-

13 Al respecto, cabe recordar que se planteó la posibilidad de elaborar una versión de los materiales en guaraní. Sin embargo, no se llegó a producirlos.

sús de Machaca y San Andrés de Machaca. Es por ello que, en 1992 se pudo hablar de resultados y dificultades para ambos, mientras que hoy en día la realidad del “Yo sí puedo” en Jesús de Machaca no es la misma que en San Andrés de Machaca¹⁴. Además, a pesar de haber dado su aprobación, el Cabildo de Autoridades Originarias no tiene un papel relevante en el proceso actual. Asimismo, la participación de la comunidad se da sólo a nivel local, a través de sus autoridades originarias, quienes únicamente motivan y organizan los grupos de alfabetización.

- El “Yo sí puedo” no tuvo mucho impacto en las comunidades guaraníes. A diferencia de la Campaña de alfabetización guaraní, donde participaron –de manera orgánica– las comunidades, las organizaciones zonales y el directorio de la APG, la experiencia actual llegó a las comunidades guaraníes como gestión directa del gobierno nacional, ejecutada a través de los gobiernos municipales y las direcciones distritales de educación.

El proceso de capacitación:

- La capacitación de los facilitadores no profundizó ni el enfoque metodológico ni la visión de la Campaña. Además, en su gran mayoría, se trata de personas inexperimentadas en procesos de educación, en general, y de adultos, en particular.
- No hubo una planificación conjunta de todos los facilitadores y cada uno estableció su propia estrategia en forma individual.
- Hubo dificultades de comunicación por la dispersión de los puntos de alfabetización. Esto no favoreció un seguimiento adecuado.

Los contenidos, el método y la estrategia lingüística:

- En la opinión de los facilitadores y los supervisores –muchos de los cuales estuvieron en la Campaña machaqueña de 1992– los contenidos de las video-clases (importados a Bolivia desde Cuba) y de las cartillas poco favorecen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. No responden a la región y no hacen referencia ni a

14 El proceso de municipalización, sancionado en la Ley 1551 de Participación Popular (1994), es posterior a la Campaña de Machaca. El “Yo sí puedo” aprovecha esta división del territorio nacional para llegar a los lugares que necesitan alfabetización.

la realidad de la población ni al contexto indígena de la zona. No se constituyen en un medio para el rescate y el desarrollo de los conocimientos locales.

- El proceso audiovisual no siempre resultó fructífero. La velocidad de las imágenes no está adaptada a la realidad de los adultos aimaras de las comunidades, quienes no han todavía adquirido la agilidad necesaria para leer imágenes, al mismo tiempo que seguir el sonido. En Machaca no existe conexión televisiva y, en algunas comunidades, todavía no se dispone de energía eléctrica. Es así que *“Las personas adultas no saben si concentrarse en lo que escuchan o en lo que ven”* (Juan Peñasco, facilitador, marzo de 2008).
- Ante el deseo de empoderarse del castellano, muchas personas optan por alfabetizarse en castellano. Sin embargo, el proceso no fue tan favorable para los participantes de la tercera edad, cuya lengua de comunicación diaria es el aimara. Captaron muy poco y los facilitadores estuvieron ante el desafío de explicar en aimara los contenidos de las video-clases destinadas para la enseñanza del castellano. Lo mismo pasó en la zona guaraní, donde se observó que la grabación en idioma castellano fue bastante acelerada para quienes son monolingües en guaraní. Para este contexto, se recuerda que no había opción lingüística, como para el espacio aimara.

Hasta el momento, en ambas zonas, el proceso del “Yo sí puedo” no ha sido plenamente evaluado por los participantes, los facilitadores y los dirigentes. Sin embargo, se quieren adelantar dos posiciones convergentes. Desde el contexto aimara se afirma que, al no tomar en cuenta aspectos de la vida machaqueña e indígena, la propuesta actual generó la sensación de estar cumpliendo con objetivos ajenos; lo mismo resultó del hecho de haberse iniciado el proceso sin una previa reflexión en torno a la importancia de la alfabetización y las demandas de la gente; todo ello evitó derivar en una campaña educativo-cultural con participación integral. Desde el territorio guaraní, se plantea mejorar el diseño de los materiales, incorporando temas regionales que profundicen la identidad cultural, porque en ella se encuentran raíces y fuerzas impulsivas para el cambio. Asimismo, sugieren que se amplíe el análisis comparativo con la realidad vivenciada, para generar un ambiente de debate que contribuya a mejorar la capacidad de gestión autónoma de desarrollo en las comunidades.

Conclusiones y recomendaciones

Se estructura esta sección de conclusiones, diferenciando las recomendaciones entre las que sugiere el análisis del contexto internacional y nacional y las que son motivadas por la práctica educativa guaraní y aimara de los años 90, cuya memoria –chocando hoy en día con la oferta gubernamental– se propone aportar de manera significativa, desde una visión propia, para futuros procesos de alfabetización en territorios indígenas:

Desde el contexto internacional y nacional

- Explicitar la necesidad política de plantear estrategias educativas bilingües para hablantes de lenguas maternas en desventaja social, enfocando la enseñanza de la lectura y la escritura en función de éstas como L1 y la lengua hegemónica como L2. El derecho lingüístico a lo propio no puede ir disociado del derecho a interactuar con lo ajeno hegemónico.
- Elaborar políticas y propuestas educativas donde quede explícita y aclarada la existencia social de relaciones de poder desequilibradas, para que la atención a la diversidad cultural no se transforme en “estrategias para grupos específicos” –indígenas, minorías, nómadas– sino sea, a lo largo de toda la vida, para todos.
- Atender la diversidad lingüística en contextos pluriculturales, a través de la promoción de un bilingüismo social enfocado hacia el uso y el desarrollo de las lenguas en desventaja en ámbitos extra-formativos, para que el enfoque de mantenimiento o revitalización de esos idiomas maternos, en el aula, no se convierta en uno de sustracción, al salir de la escuela.
- Apuntar a la conservación de espacios comunicacionales tradicionales y la circulación en ámbitos sociales de donde las lenguas en desventaja han sido históricamente excluidas por ser transitados y accesibles únicamente a los idiomas hegemónicos. Para ello, se sugiere la adopción de medidas sociales que incentiven el cambio de hábitos lingüísticos excluyentes, fomentando la creación de realidades sociales habilitadas al diálogo intercultural.
- Ampliar el significado de la alfabetización de personas adultas, planteándola como un proceso significativo para la adquisición, el desarrollo y el uso de la lectura y la escritura. En esta perspecti-

va, se apuntará a resultados no sólo cuantificados en términos de beneficios individuales, sino valorados cualitativamente, pues las herramientas adquiridas serán también instrumentos sociales –en construcción permanente– para el intercambio entre colectividades culturalmente diferenciadas.

- Plantear iniciativas de alfabetización en función de la distribución geográfica de las lenguas y culturas nativas, es decir desde un enfoque transterritorial de las mismas. Ello aumentará la calidad del tratamiento educativo de la diversidad lingüística y cultural, fortaleciendo los idiomas originarios por el uso social que de ellos se haga –visibilizándolos a mayor escala– y favoreciendo un desarrollo cohesionado entre sus hablantes respectivos.

Desde la práctica educativa guaraní y aimara

- Puesto que la idea de alfabetizar debe surgir de las necesidades propias de un pueblo, permitir que los procesos educativos sean planificados –por los mismos actores-beneficiarios– desde los criterios territoriales, desde las visiones de futuro de los pueblos y desde sus demandas.
- Hacer del territorio, la cultura y la lengua temas imprescindibles de los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, pues se educaría con contenidos contextualizados y críticamente reflexionados para prácticas sociales renovadas.
- Combinar el enfoque intracultural –entendido como fortalecimiento de lo propio– con el enfoque intercultural –entendido como construcción de relaciones equitativas entre diferentes visiones, poderes y conocimientos. El primero fortalecerá la autoestima étnica y el segundo permitirá comprender la complejidad de las relaciones de poder en el marco de relaciones globales.
- Incorporar la interculturalidad y el bilingüismo como ejes estructurantes de los contenidos para la alfabetización, considerándolos instrumentos prácticos y analíticos de convivencia y no sólo temas informativos.
- Desarrollar campañas de alfabetización bajo un enfoque bilingüe de mantenimiento y desarrollo o de revitalización y mantenimiento, según las necesidades específicas y contextuales de cada pueblo indígena.

- Generar metodologías adecuadas a cada contexto cultural y necesidad específica.
- Asegurar una metodología pertinente para el aprendizaje técnico de la lectura y la escritura, ya que el adquirir estos instrumentos permitirá incursionar en el mundo de la información, la comunicación y el conocimiento letrados. La letra y el conocimiento que con ésta se vehicula significan poder; por lo tanto, son una dimensión del saber en la que los indígenas tienen el derecho de incursionar.

Referencias bibliográficas

ALBÓ, X.

1999 *Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüística para Bolivia*. La Paz: CIPCA.

ALIAGA, J. y otros

2002 *Educación alternativa. Análisis y propuestas de política pública. Estudios educativos*, 38. La Paz: CEBIAE.

ANÓNIMO

s.f.a *Arí, ñuqa atini*. S.l.: S.e.

s.f.b *Jiwasataskiwa. Yo sí puedo*. S.l.: S.e.

s.f.c *Yo sí puedo*. S.l.: S.e.

APG y TEKO Guaraní.

1992a *TATAENDI. Cartilla de alfabetización en guaraní*. Camiri: APG/Nomboati Guasu Guaraní.

1992b *TATAENDI. Cartilla de guaranización*. Camiri: APG/Nomboati Guasu Guaraní.

ARANA, M. y otros

1995a *Uywa usunakata Yatxatapxañani-I*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995b *Uywa usunakata Yatxatapxañani-II*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995c *Uywa manq'aña uraqinaxata*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995d *Uywaru ch'amanchiri manq'anaxata*. Qurpa: CETHA T Tupak Katari.

1995e *Suma uywa manq'anaka yapuchapxañani*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995f *Uywa utanaka lurapxañani*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995g *Suma uywanaka chhijllapxañani*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995h *Suma uywanaka mirayapxañani*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995i *Uywa uywachawina saranakapa*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

ASAMBLEA CONSTITUYENTE

2007 *Constitución Política del Estado*. UPS: La Paz.

BAKER, c

1997 *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

CALLE, F. y otros

- 1992 *Markasaru mayacht'anataki. Arusata yatiqaskakiñani. Cartilla de post-alfabetización (consolidación aymara)*. Qurpa: CEE – CETHA – CAS.

CARRARINI, G.

- 2005 *Iniciativas de Alfabetización Intercultural Bilingüe: el rol de la sociedad civil en Bolivia desde la Reforma Educativa de 1994*. Cuadernos de Investigación, 2. Cochabamba: PROEIB Andes. [Documento en línea] <<http://www.proeibandes.org/investigacion/resultados/gcarrarini.pdf>> [Consulta: 9 de enero de 2008].
- 2006 *Alfabetización de adultos y construcción de la sociedad civil en Bolivia*. Ponencia presentada en el VII Congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba - Bolivia, 1-4/10/2006. [Documento en línea] <<http://viieib.proeibandes.org/ponencias/mesa7/CarrariniGiovanna.rtf>> [Consulta: 9 de enero de 2008].
- 2007a *Atención lingüística y cultural para la alfabetización de adultos en Bolivia*. Ponencia presentada en la XXI Reunión Anual de Etnología “Etnografía del Estado”, La Paz - Bolivia, 22-25/08/2007. En imprenta.
- 2007b *Espacios sociales de escritura en Bolivia: la alfabetización de adultos desde 1955*. Ponencia presentada en el Congreso internacional de Estudios sobre “Quaderni di Scuola”, Macerata - Italia, 26-29/09/2007. En imprenta.

CDA

- s.f. *Alfabetización: apuntes para la reflexión*. La Paz: Signo.

CEE-CAS

- 2004 *Guía metodológica*. La Paz: Presencia.

CETHA Tupak Katari

- 1993a *Memoria de la Campaña de Alfabetización*. Qurpa (mimeo).
- 1993b *Anexo 1: Relación de monitores, promotores y número de participantes por sexo*. Campaña de Alfabetización. Qurpa (mimeo).
- 1994a *Informe de la Campaña de Alfabetización*. Qurpa (mimeo).
- 1994b *Presentación de la experiencia de alfabetización*. Qurpa (mimeo).

COLQUE, G.

2000 *Estudio socio-económico de Jesús de Machaca*. La Paz: Plural.

COMISIÓN NACIONAL DE LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN BOLIVIANA

2006 *Proyecto de Ley. Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*. La Paz: MECs. [Documento en línea] <<http://www.minedu.gov.bo/minedu/nley/nuevaley14sept.pdf>> [Consulta: 9 de enero de 2008].

COMITÉ DE REDACCIÓN DEL FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN

2000 *Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*, 23 de mayo de 2000, París: UNESCO. [Documento en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_esp.pdf> [Consulta: 9 de enero de 2008].

CONFINTEA V

1997a *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*, 14-18 de julio de 1997, Hamburgo, Alemania. Hamburgo: UNESCO. [Documento en línea] <<http://www.unesco.org/education/ui/confintea/declaspa.htm>> [Consulta: 9 de enero de 2008].

1997b *Plan de Acción para el Futuro, 14-18 de julio de 1997*, Hamburgo, Alemania. Hamburgo: UNESCO. [Documento en línea] <<http://www.unesco.org/education/ui/confintea/agendspa.htm>> [Consulta: 9 de enero de 2008].

CONFINTEA V+6

2003 *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*. Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio de la CONFINTEA V, 6-11 de septiembre de 2003, Bangkok, Tailandia. Hamburgo: IUE. [Documento en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/renovacion_compromiso_educacion_adultos.pdf> [Consulta: 9 de enero de 2008].

CONSEJO EDUCATIVO

1998 *I Congreso Educativo Regional*. Jesús de Machaca (mimeo).

CHOQUE, R. y E. Ticona

1996 *Sublevación y Masacre de 1921, Jesús de Machaca: La marka rebelde*, 2. La Paz: CEDOIN/CIPCA.

DELORS, J. y otros

1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO. [Documento en línea] <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF> [Consulta: 9 de enero de 2008].

D'EMILIO, L.

1989 “La mujer indígena y su educación”. En: L. D’Emilio (Ed.), *Mujer indígena y educación en América latina*. Santiago de Chile: I.I.I.-UNESCO. 17-62.

1994 “El pueblo Guaraní y su Educación”. En: *Pueblos indígenas y educación*, 29-30. 213-246.

DUKE, C. y H. Hinzen

s.f. Políticas para la educación básica y permanente de adultos. Bonn: IIZ/DVV. [Documento en línea] <http://www.iiz-dvv.de/spanisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/66_2006/duke_hinzen.htm> [Consulta: 9 de enero de 2008].

EQUIPO TEKO GUARANÍ

2006 “El CEMA Rural ‘Tataendi’: se prendió un fuego que da luz y calor y que nunca más se apagará”. En: W. Limachi (Comp.), *Antología de Experiencias Sistematizadas en Educación de Jóvenes y Adultos*. Aprendiendo de la práctica, 3. La Paz: AAEA. 8-14.

FEB

2002 *Estado de situación y proyecciones de la alfabetización en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.

FERIA

1990 *I Taller Nacional de FERIA sobre alfabetización*. Viacha, 3-7/12/90 (mimeo).

HERNÁNDEZ, I

1984 *Conciencia étnica y educación de adultos indígenas en América Latina*. Santiago de Chile: CEAAL.

HUANCA, V. y otros

1992 *Markasa Layku. Uñaña qillqaña yatiqañani*. La Paz: PNUD/UNESCO-MEC.

ICAE

2003 *Agenda for the Future Six Years Later*. Report. Montevideo: ICAE.

INE

2004 *Anuario estadístico 2004*. La Paz. [Documento en línea] <http://www.ine.gov.bo/pdf/Anuario_2004/Anuario_2004.PDF> [Consulta: 9 de enero de 2008].

INE-Machaca-FMA

2005 *Municipio de Jesús de Machaca. Machaca en cifras con datos oficiales del Censo 2001*. La Paz: Fundación Machaqa Amawt'a.

JIMÉNEZ, L.

2001 *Amaparasankaskiwa*. Praxis educativa del Cabildo de Jesús de Machaqa. Cochabamba: UCB.

JIMÉNEZ, L. y R. Ticona

1991 *Nuevos Pensamientos*. Cartilla de Post Alfabetización. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

LÓPEZ, L.E.

1997 "To Guaranze. A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis". En: N. H. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter. 321-353.

1998 "El fortalecimiento de la capacidad propia: lecciones aprendidas de la Campaña de Alfabetización y guaranización de la Asamblea del Pueblo Guaraní de Bolivia". En: L. King (Ed.), *Visiones y reflexiones. Nuevas Perspectivas en la Educación de Adultos para Pueblos Indígenas*. No indica: UNESCO Institute for Education. 119-137.

2000 *La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia*. Informe final, EIEAI. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

MARKA DE AYLLUS y Comunidades Originarias de Jesús de Machaca (MACOJMA)

2004 *Modelo de Municipio Indígena y Originario Productivo y Participativo de Jesús de Machaca*. Jesús de Machaca (Documento Interno).

MAMANI, G. y otros

1995a *Ch'uxña aliru ch'amañchirinaka*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1995b *Yapuru jani walt'ayiri usunaka*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1996a *Yapuchawita parlapxañani*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1996b *Junt'u yapuchaña utanakana yapuchañanaka yatxatapxañani*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

1996c *Pachanakasxata uñt'askakiñani*. Qurpa: CETHA Tupak Katari.

MARTÍNEZ, J.

1988 *Políticas educativas en Bolivia 1950-1988 (Estado de Arte)*. Cuadernos educativos, 27. La Paz: CEBIAE.

1991 *Algunas Experiencias de educación popular en Bolivia*. Estado de Arte. Cuadernos Educativos, 36. La Paz: REDUC-CEBIAE.

Ministerio de Educación y Cultura (MECs)

2006 *Boletín "Educación y Culturas"*. Año III, 15, La Paz. [Documento en línea] <<http://www.minedu.gov.bo/minedu/boletin/docs/200608.pdf>> [Consulta: 9 de enero de 2008].

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD)

2002 *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.

2003 *Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015*. Documento preliminar "Para Abrir el Diálogo". [Documento en línea] <<http://ept.unesco.cl/medios/pdf/bolivia.pdf>> [Consulta: 9 de enero de 2008].

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO y otros

1994 *Seminario – Taller nacional de políticas y estrategias de alfabetización y postal alfabetización*. Quillacollo, Bolivia: (mimeo).

MOSCOSO, A. (coord.)

1994 *La alfabetización en Bolivia. Situación actual y perspectivas*. La Paz: ILDIS y CENDES.

NACIONES UNIDAS

1995 *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, 4-15 de septiembre de 1995, Beijing, China*. [Documento en línea] <http://www.unesco.org/water/news/pdf/beijing_declaration_es.pdf> [Consulta: 9 de enero de 2008].

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI)

s.f. *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015)*. Informes de países. Madrid: OEI. [Documento en línea] <<http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf>> [Consulta: 9 de enero de 2008].

PACO, D. y C. Aramayo

1990 Bibliografía comentada sobre experiencias de educación popular en Bolivia (1950-1990). *Cuadernos Educativos*, 35. La Paz: CEBIAE.

PACO D. y J. L. Martínez

1988 Bibliografía comentada sobre políticas educativas en Bolivia (1950-1988). *Cuadernos Educativos*, 26. La Paz: CEBIAE/REDUC.

PÉREZ, E.

1962 *Warisata: la escuela ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación.

PIÉROLA, V. y otros

1985 Algunas experiencias de alfabetización en Bolivia 1952-1983. *Cuadernos educativos*, 7. La Paz: CEBIAE/REDUC-Bolivia.

POMA, J. y otros

1993 *Leamos y escribamos en castellano. Un pueblo alfabetizado es un pueblo mejor organizado*. Cartilla de transferencia e introducción al castellano. Qurpa: CEE/CETHA CAS-FIS.

PROCESO. SERVICIOS EDUCATIVOS

1993 *Campaña de alfabetización en guaraní. Informe final*. Santa Cruz de la Sierra (mimeo).

REDALF-BOLIVIA (coord.)

1998 *Género y alfabetización. Memoria. Seminario-Taller*. Cochabamba: Ilse Zuleta – Florianá Soria.

REDALF-BOLIVIA (coord.)

2000 *Jornadas por la alfabetización*. Memoria. Sucre: UNICEF.

REYES, J.

1992 *Cómo elaborar una cartilla de alfabetización*. La Paz: CEE-FERIA-CAS.

SEGIB y OEI

s.f. *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015)*. Documento base. Madrid: SEGIB-OEI. [Documento en línea] <<http://www.oei.es/alfabetizacion/b/DOCBASE%20PIA.pdf>> [Consulta: 9 de enero de 2008].

SUBIRATS, J.

1984 *Análisis de la educación popular en Bolivia desde 1952: una interpretación gramsciana*. Estudios Educativos, 19. La Paz: CEBIAE.

TICONA, E. y X. Albó

1997 *La lucha por el poder comunal Jesús de Machaca: La marka rebelde*, 3. La Paz: CIPCA/CEDOIN.

TORRES, R.

2000 Alfabetización para todos. Década de Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012). Documento base preparado para UNESCO. [Documento en línea] <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/UN_Decada_Alfabetizacion.pdf> (Consulta: 9 de enero de 2008).

UNESCO

1990a Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. [Documento en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf> [Consulta: 9 de enero de 2008].

1990b Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Directrices para llevar a cabo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. [Documento en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_marco_accion.pdf> [Consulta: 9 de enero de 2008].

2000 Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos: Cumplimiento de nuestros Compromisos Colectivos”, 26-28 de abril de 2000, Dakar, Senegal. París: UNESCO. [Documento en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_esp.pdf> [Consulta: 9 de enero de 2008].

UNESCO y otros

s.f. *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.* [Documento en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eadultos_hacia_educacion_sin_exclusiones.pdf> [Consulta: 9 de enero de 2008].

VENTÍADES, N.

1994 *De la propuesta política al manejo del Tüpapire.* Santa Cruz de la Sierra: PROCESO. Servicios Educativos (mimeo).

VENTÍADES, N. y otros

1994 *Tataendi. El fuego que nunca se apaga. Campaña de alfabetización en guaraní.* Santa Cruz de la Sierra: UNICEF/TEKO-Oficialía de Educación.

YANDURA, A.

1996 *Iyambae. Persona sin dueño. Testimonios de la alfabetización con los guaraníes de Chuquisaca.* La Paz: UNICEF.

CAPÍTULO II

Relatório sobre Educação Indígena Diferenciada, Inter-cultural e Bilíngüe no Brasil

Lynn Mario T. Menezes de Souza
Universidade de São Paulo, Brasil

Contexto Político Jurídico atual da Educação Indígena

Dizimada por cinco séculos de políticas de extinção e/ou assimilação a população indígena no Brasil atualmente não passa de aproximadamente 500,000, o que representa menos de 1% do total nacional. Essa população se divide em 218 povos, falantes de 180 línguas e dialetos próprios. Se não pela sua importância histórica, o interesse que esses povos representam para a nação está no espaço físico que lhes - cabe legalmente - em torno de 11% do território nacional (Grupioni 2005).

A virada nas políticas assimilacionistas veio com a Nova Constituição de 1988, que reconheceu pela primeira vez a nação como multilíngüe e multicultural e reconheceu os direitos políticos do índio – antes visto como tutelado do estado - enquanto cidadão da nação. Mais ainda, a constituição reconheceu, para a população indígena, o direito a uma educação *diferenciada* que levasse em conta as especificidades lingüísticas e culturais indígenas.

No plano federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação reiteram os direitos indígenas a uma educação *diferenciada*. O Plano Nacional de Educação de 2000 contextualiza em seu Capítulo 9, a situação atual de forma sucinta:

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação es-

colar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.

Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Há também a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos progra-

máticos adaptados às particularidades étno-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.

Para entender melhor essa “encefalia” mencionada no plano, é necessário entender duas etapas históricas na Educação Indígena e no estatuto do índio no Brasil. Primeiro, até a constituição de 1988, o índio era visto como *tutelado* (sem direitos políticos), sob a curadoria indigenista da Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão federal do Ministério do Interior e sua tradição de gestão antropológica. Enquanto *tutelado*, e seguindo uma lógica clássica antropológica ocidental adotada pela Funai de preservar ou civilizar o “primitivo”, a educação *indigenista* na época geralmente transferida para entidades missionárias com suas políticas assimilacionistas. Muitas das escolas missionárias - especialmente aquelas sob a tutela da Summer Institute of Linguistics – seguiam práticas escolares de *bilingüismo transitório* como etapa inicial necessária para assimilar e converter o índio. As verbas para a eventual educação indígena vinham do Ministério do Interior, com seus interesses desenvolvimentistas ou das entidades missionárias.

Na segunda etapa, com a Constituição de 1988, e a nova caracterização do índio como cidadão, a responsabilidade pela educação indígena passou, no plano federal, do Ministério do Interior para o Ministério da Educação (MEC), e em 1991, passou para os Conselhos e Secretarias de Educação dos 24 Estados da Federação Brasileira. É importante lembrar aqui que no contexto político brasileiro, cabe aos órgãos oficiais no plano federal *formular e propor* políticas a serem implementadas nas instâncias estaduais e municipais. Assim, do ponto de vista dos Estados, o ônus adicional representado pelas propostas educacionais do MEC não foi acompanhado pela transferência correspondente de verbas do governo federal para os governos estaduais e suas redes escolares já financeiramente atribuladas.

Paralelo a isso, e igualmente importante para entender a atual “encefalia”, havia outro grupo de gestores da educação indígena no cenário brasileiro: as organizações não-governamentais (ONGs); dessas, muitas eram constituídas, como a SIL, por organizações missionárias. Algumas dessas ONGs, como a Comissão Pro-Índio do Acre, já vinham realizando práticas educativas inovadoras respeitando os contextos específicos lingüísticos e culturais indígenas e promovendo cursos de formação de professores indígenas.

Com a sua nova incumbência, no plano federal, contando com a colaboração de acadêmicos, pesquisadores e algumas ONGs mais atuantes na área, o MEC passou a lançar em 1993 as Diretrizes para a Política Nacional

de Educação Escolar Indígena, e em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e finalmente em 2001, os Parâmetros Curriculares em Ação: Educação Escolar Indígena:

Quadro 1

O Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena

O MEC publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O RCNEI constituiu-se em proposta formativa que pretende garantir os pontos comuns, encontrados em meio à desejada diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, tal como estão garantidos nos princípios legais do direito à cidadania e à diferença, traduzidos numa proposta pedagógica de ensino-aprendizagem que promova uma educação inter-cultural e bilingüe, assegurando a interação e parceria. Seu objetivo maior é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas. O RCNEI está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação, responsáveis pela implementação e regularização de programas educativos junto às comunidades indígenas.

O documento divide-se em duas partes. Na primeira, "Para começo de conversa", estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena inter-cultural, bilingüe e diferenciada. Na segunda parte, "Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas" apresentam-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. Isto é concretizado a partir de indicações de seis temas transversais (auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde) e do trabalho com seis áreas de estudos (línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física). A proposta desta parte do documento é uma integração entre conhecimentos universais selecionados e os etno-conhecimentos de cada povo indígena. Trata-se, assim, de um subsídio que vem ampliar e esmiuçar os princípios traçados no documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" de 1993. Por sua amplitude, é um documento complexo, sujeito a várias leituras e interpretações. A equipe responsável pela redação do documento, coordenada por membros do Comitê de Educação Indígena, buscou a construção de um texto minimamente consensual, num campo marcado por uma grande pluralidade de idéias e concepções divergentes. Pretende-se que ele seja um subsídio para a discussão e implementação de novas políticas e práticas pedagógicas e curriculares em áreas indígenas.

Fonte: MEC / *Diádia* Educação 2008

Essas publicações vinham acompanhadas por conjuntos de materiais para estimular programas de formação de professores indígenas no plano dos estados e suas Secretarias. Também foi lançado em 2001 o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (Grupioni 2005).

Tendo em vista que a elaboração desses documentos do MEC contavam com a colaboração de especialistas, ativistas de ONGs e de alguns professores in-

dígenas, a qualidade e relevância das propostas emergindo no plano federal atendiam às exigências da *Educação Diferenciada* prevista na Constituição de 1988.

A Configuração Oficial da Educação Diferenciada

O Plano Nacional de Educação de 2000, em seus capítulos 9.2 e 9.3 procura traçar de forma completa os contornos de uma educação indígena *diferenciada*:

9.2 Diretrizes

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

9.3 Objetivos e Metas

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer

diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

2. Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.
3. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas
4. Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.
5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.
6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilingüe seja assegurada.
7. Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.
8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.
9. Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infra-estrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, as técnicas de edificação

próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias e de higiene.

10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.
11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.
12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.
13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores.
14. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico.
15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.
17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.
18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.
19. Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada.
20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio.
21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

Portanto, entende-se por educação diferenciada, uma educação bilíngüe e inter-cultural. A partir das preocupações do PNE, conforme mencionadas acima, foi criada no MEC, em 2001, a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas. Encorajados pelos novos desenvolvimentos, surgiu entre as lideranças das comunidades indígenas atuantes um movimento para pressionar o MEC para criar uma Secretaria Nacional de Educação Indígena. Porém, com a mudança do governo federal, houve mudanças nos órgãos internos do MEC e a gestão da educação indígena transferiu-se em 2003, para a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa secretaria cuidava essencialmente da educação de jovens e adultos e de minorias sociais. Refletindo os interesses do novo governo, em 2004, houve outra re-organização no MEC, e foi criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por dez representantes de professores in-

dígenas e cinco representantes de organizações indígenas. Também, em 2004, foi criada a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (Capema), formada por especialistas e professores indígenas.

Quadro 2

As Principais Ações do Ministério da Educação para o Desenvolvimento da Educação Escolar Indígena

As principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar de qualidade são as seguintes:

1. Formação Inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Estes cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. A SECAD/MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – Licenciaturas Inter-culturais. O Ministério da Educação lançou um Edital para viabilizar a implantação de Cursos de Licenciatura Inter-cultural em universidades públicas federais e estaduais. O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental e implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilingües ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas. A SECAD trabalha em articulação com os secretários estaduais e municipais de ensino com o objetivo de atender a estas demandas indígenas, pois é urgente a implantação do ensino fundamental completo nas terras indígenas no País. Muitas comunidades reivindicam também a oferta de Ensino Médio.
5. Promoção do Controle Social Indígena. A SECAD/MEC desenvolve, em articulação com a FUNAI, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena. A CGEEL divulga sistematicamente todas as informações importantes para garantir transparência no uso dos recursos destinados às escolas indígenas. Além destas ações, está em funcionamento a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, instância de participação, proposição e deliberação a respeito das políticas de educação escolar indígena desenvolvidas pelo MEC. Esta Comissão é formada por quinze representantes indígenas indicados por organizações indígenas de todas as regiões do País.
6. Apoio Financeiro à Construção, Reforma ou Ampliação de Escolas Indígenas. A expansão da oferta de educação escolar e o crescimento da população indígena demandam a ampliação da rede física nas terras indígenas. O MEC apoia financeiramente os sistemas estaduais e municipais de ensino na construção, reforma e ampliação de escolas e na aquisição de equipamentos para estas escolas.
7. Educação escolar em conformidade com a territorialidade indígena. Muitos povos indígenas têm seus territórios em mais de uma unidade da federação. A SECAD/MEC está promovendo a articulação entre os diversos sistemas de ensino para que um mesmo Povo Indígena tenha políticas de educação escolar coerentes com suas necessidades, independentemente das divisões administrativas de estados e municípios.
8. Apoio aos Sistemas de Ensino. A SECAD/MEC oferece apoio técnico aos Conselhos Estaduais de Educação e às equipes de educação escolar indígena das Secretarias Estaduais de Educação por meio da promoção de seminários nacionais, encontros regionais, reuniões de trabalho nos estados, análise de projetos etc., com o objetivo de aprimorar a gestão dos programas de educação escolar voltados à população indígena. A execução dos programas de merenda escolar, fornecimento de livros didáticos às escolas indígenas, transporte escolar, dinheiro direto na escola, entre outros, é permanentemente acompanhada pela CGEEL.
9. Divulgação das Culturas Indígenas. Por meio da divulgação de programas temáticos e debates na TV Escola e através da distribuição de livros didáticos a SECAD/MEC contribui para a divulgação das temáticas e culturas indígenas, como forma de combate ao desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação à população indígena.

Fonte: Portal MEC 2008

As mudanças governamentais no plano federal a partir de 2003 foram refletidas nas novas alocações de verbas e investimentos na área de educação indígena, que passaram de um total de dois milhões de reais em 2003 para onze milhões de reais em 2006 (Secad/MEC). Uma nova área de investimento que surgiu – a de licenciaturas interculturais em universidades estaduais e federais – recebeu entre 2005 e 2006, 3,200.000 reais.

Com essas novas alocações de verbas para os estados e municípios, a interlocução entre o MEC e os estados passou a ser mais ativa. Isso, porém alterou o papel anterior das ONGs no cenário, uma vez que deixaram de receber as verbas antes destinadas a elas e agora re-canalizadas e aumentadas para as secretarias estaduais.

O repasse das verbas para as secretarias estaduais, porém não surtiu o efeito desejado (Grupioni 2006) e as implementações das propostas emitidas no plano federal não se concretizaram, deixando a situação atual de educação indígena mais encefálica do que prevista pelo PNE em 2000, sem ações concretas eficazes nem do MEC (que apenas pode *propor*), nem das ONGs (com verbas reduzidas) e nem das secretarias estaduais. Essa situação está gerando movimentos atuais para a re-federalização da educação indígena (Grupioni 2006).

Quadro 3

Bases Legais da Educação Escolar Indígena no Brasil

- Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
- Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999;
- Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999.
- Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT

O Censo Escolar Indígena: a cisão entre o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino universitário

Da perspectiva dos efeitos dessas políticas sobre as comunidades indígenas, os resultados do Censo Escolar Indígena de 2006, realizado pelo MEC, não são desanimadores. O Censo revelou que a educação escolar indígena cresceu de 2002 e 2006: em 2002 havia 1,706 escolas indígenas; em 2006, esse número cresceu para 2,422 – um aumento de 42%. Em 2002, havia 117,000 alunos indígenas em escolas indígenas. Em 2006, esse número

passou para 174,255 representando um aumento de mais de 40% em quatro anos (Baniwa 2006). Porém, desses 174,255 alunos, apenas 7,900 estavam no ensino médio em 2006.

Quadro 4 **Dados do Censo Escolar Indígena de 2006**

Níveis/Modalidades	Total de alunos	Porcentagem sobre total
Educação Infantil	18,918	10,9%
Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)	105,453	60,5%
Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	28,767	16,5%
Ensino Médio	7,900	4,5%
Educação de Jovens e Adultos	13,217	7,6%
Total	174,255	100%

Quadro 4.1 **Alunos Indígenas no Ensino Fundamental**

Ensino Fundamental	No. de alunos 2002	No. de alunos 2006	Crescimento da matrícula
1ª - 4ª séries	82.918	105.453	+27,2%
5ª - 8ª séries	16.148	28.767	+78,1%
Total	99.066	134.220	+35,5%
Relação(1ª-4ª)/(5ª-8ª)	5,13	3,67	

Quadro 4.2 **Alunos Indígenas no Ensino Médio**

Ensino Médio	2002	2006	Crescimento da matrícula
No. de escolas indígenas com ensino médio	18 escolas	99 escolas	+455%
No. de estudantes indígenas nessas escolas	1.187	7.900	+566%
Indígenas nessas escolas			

Apesar do crescimento do número de escolas indígenas com ensino médio de 18 em 2002 para 99 em 2006, a discrepância entre o ensino fundamental e médio permanece. Segundo o professor indígena Gersem Baniwa (2006), Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, as discrepâncias entre as escolas indígenas de ensino fundamental e de ensino médio, não são apenas em termos de quantidade, mas de qualidade também.

Por serem administradas por governos municipais, onde a presença das comunidades indígenas é mais politicamente visível e atuante, o número e

qualidade das escolas municipais, no sentido de atender melhor aos objetivos de uma escola diferenciada, bilíngüe e intercultural, têm aumentado mais do que o que ocorre com as escolas estaduais. Essas caem sob a responsabilidade das secretarias estaduais, distantes das populações indígenas; com a participação decisória indígena menor, as escolas estaduais, de forma geral, acabam atendendo menos às demandas das comunidades indígenas.

Quadro 4.3
Escolas Indígenas Municipais e Estaduais

	2002	2006	Taxa de crescimento
Escolas Municipais Indígenas	1.099	1.286	+16,8%
Escolas Estaduais Indígenas	1.099	1.113	+1,2%

Segundo dados da Funai (2004), atualmente há dois mil estudantes indígenas nas universidades brasileiras, representando 50% dos estudantes indígenas no ensino médio e menos de 1,5% dos estudantes que ingressaram no ensino fundamental. A maioria desses estudantes não está em instituições universitárias indígenas, uma vez que atualmente há apenas duas no país: o Terceiro Grau Indígena da Universidade Federal de Mato Grosso (Unemat), que iniciou suas atividades em 2003, e a Licenciatura Intercultural do Insikiran, na Universidade Federal de Roraima, com 120 alunos que iniciaram seus estudos em 2004. (Baniwa 2005, Bondim 2005)

De forma geral, os dados do Censo Escolar Indígena de 2006, mostra que a maioria das 24 Secretarias Estaduais de Educação no Brasil, onde há escolas indígenas, acabaram priorizando as demandas da **Carta de Amazonas** de 2005, assinada pelos responsáveis pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) estabelecendo o compromisso conjunto com a educação indígena por parte do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação.

Quadro 5

A Carta de Amazonas 2005

Manaus, 14 e 15 de abril

Reunidos para refletir sobre políticas e estratégias de consolidação da educação escolar indígena nos sistemas de ensino, os Secretários Estaduais de Educação e o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, estabeleceram uma nova agenda interinstitucional, aprofundando o regime de colaboração entre o Ministério da Educação e os Sistemas Estaduais de Ensino visando garantir a qualidade da educação básica inter-cultural oferecida nas aldeias indígenas em nosso País.

As Secretarias Estaduais de Educação que há pouco mais de dez anos assumiram a oferta de educação escolar indígena vêm se reestruturando, criando novas ações, renovando e dinamizando práticas de gestão escolar, aprofundando seu diálogo com as lideranças e comunidades indígenas, e construindo novas políticas promotoras de inúmeras inovações para o sistema educacional brasileiro.

Em sintonia com este movimento das Secretarias Estaduais, o Ministério da Educação desenvolve de forma mais intensa seu papel de articulador interinstitucional, buscando diálogo para enfrentar os enormes desafios que uma educação escolar, imersa na sofisticada complexidade da sociodiversidade, encontra frente a todo um conjunto de procedimentos, práticas e conceitos pautados por uma mentalidade universalista que não considera as inúmeras dimensões da diversidade, característica da sociedade brasileira e especialmente presente entre os povos indígenas.

A ênfase do MEC no reconhecimento e valorização da diversidade está expressa na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e na expansão dos recursos a serem empregados exclusivamente no desenvolvimento da educação escolar indígena, destinados ao apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino, que atingiram em 2005, R\$ 11 milhões, correspondendo, nos últimos três anos, a um aumento sem precedentes na história da dotação orçamentária para essa modalidade de ensino.

Em que pese todos estes esforços, grandes desafios devem ser enfrentados, tais como:

- Formação inicial de professores indígenas no Magistério Específico e Licenciaturas Inter-culturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;
- Articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado, em educação escolar indígena, para técnicos que trabalham na gestão de programas de educação escolar indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;
- Ampliação da oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas indígenas;
- Produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas;
- Estruturação da rede física de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade;
- Criação de espaços institucionais de diálogo, interlocução e compreensão, por parte dos sistemas de ensino, das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas;
- Estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda;
- Adequação consistente dos diversos programas federais e estaduais de desenvolvimento da educação, tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca nas escolas, dinheiro direto na escola, às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas;
- Flexibilização das formas de contratação de professores e outros profissionais para as escolas indígenas, garantindo-se direitos trabalhistas concomitantemente aos direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas;
- Articulação com outros órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas, como os gestores dos programas de atenção à saúde indígena, proteção do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, etc, para melhor implementar as ações de educação escolar indígena, em particular o ensino técnico, a ser desenvolvido em harmonia com os projetos de futuro de cada povo.

Diante de tais desafios, o CONSED dará continuidade ao trabalho de sua Comissão de Educação Escolar Indígena, com a participação do Ministério da Educação e da Fundação Nacional do Índio. As Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação se comprometem a consolidar orçamentos específicos para fomento da educação escolar indígena, fortalecer e qualificar suas respectivas equipes de gestão dos programas de educação escolar indígena e estabelecer estratégias interinstitucionais aperfeiçoando o regime de colaboração entre os sistemas estaduais e o Ministério da Educação em benefício da educação escolar dos povos indígenas no Brasil.

A Questão do Bilingüismo na Educação Indígena

Primeiro, pelas políticas e pela constituição enfatizarem o aspecto do bilingüismo e do interculturalismo, não há práticas ou opções de ensino monolíngue propriamente dito em língua indígena. Porém, a prática histórica do bilingüismo transitório, predileto dos missionários para assimilar (Barros 1994) os povos indígenas à cultura nacional pode ter sido responsável pela ampla rejeição à língua materna e pelo monolíngüismo instituído em língua portuguesa (Maher 2007b, Barros 1994). Essa prática de bilingüismo transitória consistia geralmente em dois anos de letramento em língua indígena através de leituras de textos bíblicos para, uma vez letrados na língua materna, passar ao letramento na língua nacional. Isso resultou amplamente no conceito, por parte de membros da comunidade, da suposta inépcia das culturas e línguas maternas para expressar conteúdos fora do domínio do doméstico e do local.

O bilingüismo “espetacular” (Freitas 2003) é uma prática bastante difundida em vários programas em comunidades onde há poucos falantes das línguas indígenas. Nessa prática, a língua indígena é ensinada e valorizada pela comunidade não pelo seu valor comunicativo, uma vez que sobrevivem poucos falantes dela na comunidade, e sim pelo seu valor simbólico identitário e cultural.

Os agentes lingüísticos não indígenas em muitos casos ainda procuram estimular o conceito de enriquecimento bilíngüe. Esse conceito aditivo de bilingüismo (duas línguas são melhores do que uma) se baseia na prática no conceito de “resgate” lingüístico e cultural, que por sua vez se baseia no conceito relacionado de morte ou perda cultural ou lingüísticas. As práticas baseadas no conceito de “resgate” de forma geral não levam em conta a funcionalidade ou uso contextual das línguas em questão. Mais ainda, como veremos abaixo, se fundamentam em conceitos substantivos e reificados de língua e cultura. Essas propostas acabam desembocando no “bilingüismo espetacular”, uma vez que o conceito de “resgate” ou perda cultural é considerado estranho ao modo de pensar indígena (Cavalcanti 1999) a até mesmo às filosofias indígenas da maior parte das culturas indígenas no Brasil (Menezes de Souza, no prelo).

O “bilingüismo intercultural” (Maher 2007.a) se baseia no conceito de que língua e cultura não são substantivos e sim verbos (Bhabha 1994, Bhabha 200, Menezes de Souza 2004, Menezes de Souza no prelo), ou seja ações

sócio-históricas complexas. Esse conceito, se baseia por sua vez na idéia de cultura como relacionada a *comunidade* e não a *nação* (Williams 1989); ou seja, cada membro ou sujeito social pertence simultaneamente a vários grupos inter-relacionados (gênero, faixa etária, profissão, classe, raça etc) que *juntos*, formam uma nação; porém o inter-relacionamento entre esses grupos, implícito no termo *juntos*, se manifesta em relações não simétricas em termos de poder e valor social, relações essas muitas vezes conflitantes de dissenso; esse dissenso porém, é mascarado em nome de algo compartilhado simbolicamente, considerado de valor por todos, como uma identidade nacional, cultural ou lingüístico. A tradição modernista européia (Hobsbawm e Ranger), com sua busca por unidades sociais, lingüísticas e culturais homogêneas, universais e abstratas (descontextualizadas) fundamentou os conceitos mais caros a ela, como “cultura”, “conhecimento”, “razão” e “ciência” nesse conceito homogêneo inventado da “tradição” e de um suposto passado homogêneo, coletivo e universal. A nação foi o fruto ou o propósito dessa invenção, e a língua, a cultura e o saber (ou a ciência) suas manifestações mais difundidas; o instrumento mais eficaz da difusão desse conceito de homogeneidade é a escola e seus saberes disciplinares, disciplinados e disciplinantes (Foucault 1989).

Tendo isso em mente, será que esses pressupostos eurocêntricos não estão em jogo nos conceitos e argumentos por trás das propostas da educação indígena intercultural e bilíngüe? Muitos são os autores e pesquisadores (Cavalcanti 1999, Maher 2007a, 2007b, Ferreira 1997, Ferreira Netto 2001, Franchetto 2001) que relatam as dificuldades de várias comunidades indígenas de aceitar o conceito de uma escola que ensine exclusivamente a língua e a cultura indígena.

Baniwa (2005) relata como as comunidades aceitam escolas de ensino fundamental com conteúdos lingüísticos e culturais indígenas, mas as mesmas comunidades preferem um ensino com conteúdos “oficiais” (isto é, da comunidade envolvente) para seus filhos no ensino médio; essas comunidades indígenas vêem o ensino médio como um elo de conexão necessária com, e entrada para, a nação. Mas porquê apenas o ensino médio é visto como ponte para a sociedade envolvente e não o ensino fundamental também? Talvez, pelo valor simbólico que a língua e cultura indígenas podem ter na função “espetacular” da língua materna e da cultura “no singular”; afinal essa função “espetacular” pode ter um papel importante para cimentar as diversidades e diferenças internas da comunidade indígena, prestando-lhe uma aparência de homogeneidade e singularidade.

Mas, se lembrarmos que estamos falando de *escolarização* indígena mais do que de *educação* indígena, a resposta pode ser outra; as comunidades indígenas sempre tiveram suas práticas educativas não escolares que continuam paralelas á existência da escola de quatro paredes. Muitos (Maher 2007b) fazem referência ao fato de que a prática educativa tradicional das comunidades indígenas é de observar e aprender fazendo junto. Porém, não é isso que acontece na sala de aula onde os saberes *escolares* são abstratos e descontextualizados, e sofrem processos de *transmissão*, mais do que de participação ou ação conjunta. A resposta possível a uma rejeição indígena á escola nos moldes propostos pela educação “diferenciada” pode estar no fato de que, tendo a *educação* de seus filhos garantida já antes de, e fora da escola, a escola pode estar sendo vista como um espaço de *contato intercultural* e portanto o lugar onde as comunidades podem ter contato com os saberes e a língua do *outro*, do *diferente*, do *mais poderoso*; ou seja, a escola indígena pode estar sendo vista como um espaço da *nação* e não da comunidade indígena. Se entendermos os conceitos de cultura, língua e saber como complexos heterogêneos e inseridos em relações assimétricas de poder complexas, essa possibilidade de percepção não parece tão inviável ou fantasiosa.

Uma experiência bem sucedida: o caso da Educação Indígena no Estado do Acre

O papel do Acre no plano nacional de educação indígena diferenciada bilíngüe e inter-cultural

A região oficialmente chamada no Brasil de “Amazonia Legal” abrange nove estados brasileiros situadas na bacia amazônica. A região representa 61% do território brasileiro e abriga mais de 60% da população indígena brasileira (Fonte: Biomassa do Brasil 2008, Portal MEC 2008). O estado brasileiro do Acre situa-se no sud-oeste dessa região, na fronteira com a Bolívia e o Peru.

Por ter uma história de contatos interculturais complexas, as comunidades indígenas do Acre parecem ter uma das poucas experiências bem sucedidas de escolarização indígena. Trata-se de uma região de co-existência de vários grupos lingüísticos e culturais indígenas com uma história de contatos nem sempre pacíficos entre eles (a região se encontrava às margens do império inca e seus esforços de dominação imperialistas). Além do mais, trata-se

de uma região fronteiriça entre práticas de colonização européia diferentes (espanhola no Peru e portuguesa no Brasil). Mais recentemente, a região foi submetida traumáticamente á exploração da borracha no início do século 20, onde as várias comunidades indígenas se viam sofrendo juntos nas mãos de um inimigo comum. Enfim, com tudo isso, a região teve uma história social e intercultural propícia para se conscientizar sobre o fenômeno intercultural e suas várias manifestações, tanto nacionais quanto comunitárias, externas e internas.

O Estado do Acre tem uma ampla história de formação de professores indígenas, com várias escolas indígenas bem sucedidas e com interações também bem-sucedidas entre organizações da sociedade civil na forma de ONGs e organizações de professores, o estado, os municípios e o governo federal através do MEC. O Acre tem também uma história de publicações prolíficas de materiais didáticos indígenas de autoria coletiva e própria.

Em termos de dados disponíveis sobre a educação indígena no Acre, em 1999 havia apenas 32 professores indígenas, então chamados de “monitores”, dos quais 15 tinham uma formação incompleta do ensino médio. Em 2006, o número de professores indígenas (não mais chamados de “monitores” mas inseridos no plano de carreira docente do Estado) passou para 216, dos quais 59 possuíam o ensino médio completo, 79 com formação universitária completa e 74 em processo de formação universitária (Fonte: PortalAmazônia1 2008).

Em termos de alunos das comunidades indígenas no Acre, em 1999 a rede escolar oficial contava com 847 alunos de oito das doze etnias indígenas do estado, nas fases de educação infantil e da 1ª a 4ª séries. Em 2006, esse número deu um salto expressivo para 3,756 alunos; desses, 2,943 estavam na fase da 1ª a 4ª séries, 431 na fase da 5ª a 8ª séries, e 76 no ensino médio. Com isso, a rede escolar indígena atende atualmente a mais de 100 aldeias de todas as etnias no estado do Acre. Segundo previsões da Secretaria de Estado da Educação, em 2008 esse número está previsto para ultrapassar 5,000 alunos.

No plano político, nas eleições de 2002 foram eleitos 27 vereadores indígenas nos governos municipais do Acre. Além disso, o então Governador do Estado do Acre, Jorge Viana, criou a Secretaria dos Povos Indígenas do Acre, com a nomeação do primeiro indígena para o cargo de Secretário de Estado, Francisco da Silva Pinhatã, da etnia Ashaninka (Fonte: Historianet 2008).

O crescimento das demandas e participações indígenas nos planos políticos, culturais e educacionais no Acre, apesar de refletir uma realidade particular da história recente dos esforços para o desenvolvimento da educação indígena no Acre, também reflete (segundo fontes do Portal Amazônia 2 (2008)), o crescimento geral da demanda pela educação indígena e os direitos indígenas no plano nacional conforme mencionado acima.

Além desses dados (ou melhor dizendo, por *trás* deles) o que torna o caso da educação indígena bilíngüe e inter-cultural no Acre exemplar em termos do Brasil é seu histórico nessa prática educativa. Pode-se dizer que as experiências educativas indígenas no Acre de certa forma anteciparam, influenciaram e ajudaram a moldar os contornos atuais do ensino “diferenciado” indígena no Brasil.

Em 1985 o governo do Estado do Acre assinou o primeiro convênio com uma organização da sociedade civil (a CPI-Acre que se incumbia desde 1983 da tarefa de organizar na região projetos para a educação indígena bilíngüe e inter-cultural) visando a formação de professores indígenas para escolas indígenas, a publicação de materiais didáticos escritos por esses professores, com conteúdos indígenas em línguas indígenas e em português, e visando o acompanhamento pedagógico da atuação dos professores formados pelo curso nas escolas de suas comunidades. Essa atuação conjunta no Acre entre uma organização da sociedade civil e a uma secretaria estadual brasileira, em prol da educação inter-cultural bilíngüe indígena, foi de fato pioneira (Monte 2000) e veio antes mesmo do reconhecimento oficial das culturas e línguas indígenas e conseqüente necessidade de uma educação indígena diferenciada na Constituição Federal brasileira de 1988. Antecipou, em seis anos, a passagem da responsabilidade pela educação indígena da Funai para o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação dos estados brasileiros em 1991.

O Acre antecipou em quatorze anos a criação formal da entidade “escola indígena” que só veio a acontecer no plano federal em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, quando o Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, instituiu a criação dessa categoria de escola nos sistemas de ensino do país. Segundo o Parecer 14, as escolas indígenas deveriam ser criadas atendendo a “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, com o intuito de promover o ensino inter-cultural e bilíngüe, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção

de sua diversidade étnica” (art.1, Resolução CEB 03). Com isso, a educação diferenciada indígena em todo o país passou a seguir orientações comuns de documentos produzidos no MEC e repassados às secretarias estaduais.

A contribuição do Acre nesse aspecto também foi marcante. Especialistas e colaboradores (incluindo professores indígenas formados) com a larga experiência em educação indígena bilíngüe e inter-cultural da CPI-ACRE participaram ativamente na elaboração dos documentos do Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI) no MEC (Monte 2000), ajudando a moldar o ensino “diferenciado” bilíngüe e inter-cultural nas escolas indígenas de todo o país. Essa participação no plano nacional contribuiu também para fomentar a atuação de professores indígenas nas várias instâncias decisórias – municipal, estadual e federal - da educação indígena. O resultado mais claro dessa longa atuação pioneira do Acre na educação indígena e na formação de professores indígenas foi a criação em 2000 da Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC).

A OPIAC: a autodeterminação dos professores indígenas do Acre

Segundo o primeiro presidente da OPIAC, o professor Isaac da Silva Pinhantã, da etnia Ashaninka, o movimento entre os professores indígenas do Acre para se organizarem data de 1995 e começou nos cursos de formação de professores indígenas disponíveis no estado na época, e se consolidava gradualmente com a participação desses professores na autoria de publicações e materiais didáticos. Com isso surgiu o desejo não apenas de criar uma política própria, indígena, para a educação bilíngüe e inter-cultural, mas também para tornar esse esforço visível para a sociedade envolvente, não indígena, onde o índio seria o locutor e agente: “Quando nós participávamos de um congresso de educação indígena a gente percebia que existia um vazio no discurso. Só quem falava era o outro lado, nós tínhamos muito mais coisas a serem ditas, e acabávamos nos tornando uma pessoa que não sabia de nada. Então, refletimos e resolvemos criar uma organização para falar como é nossa língua, a nossa cultura e tradição. E de que maneira isso poderia ser implementado nas políticas públicas para que a sociedade entendesse essa realidade. [O nosso objetivo é] fortalecer diante dos setores públicos, tanto regional, nacional, internacional, essa educação escolar indígena, que é essa que nós queremos que chegue, não somente nas comunidades. Mas que a política, essa maneira da gente educar, chegue também na sociedade envolvente para que possamos ser respeitados”.

Para a OPIAC, a visão de uma educação bilíngüe e inter-cultural vai além do contexto restrito da sala de aula e abrange não apenas professores e alunos, mas também outros agentes e membros da comunidade indígena: “Acho que é uma reflexão de acordo com que já vem sendo feito por nós, como a defesa do território. Hoje ensinamos como utilizar os recursos do território, que esse é o ponto forte dentro das escolas. Ai se situam o agente agroflorestal, o de saúde, o professor e as pessoas mais velhas, os conhecedores do conhecimento. Por isso falamos dessa forte relação com nosso trabalho em sala de aula. Tudo se situa no nosso projeto político –pedagógico. Esses atores irão discutir com a comunidade para saber o que pode ser complementado dentro da escola. Eles ao invés de estarem trabalhando somente na teoria, irão a campo como é a maneira tradicional. O artesanato, antes era somente indumentária, hoje é comercial. Mas como iremos utilizar esse material sem que prejudique o meio ambiente e esses recursos. As sementes, será que vamos derrubar as árvores ou vamos coletar? A escola discute isso. O professor neste momento não tem que ser professor somente na sala de aula, mas nas discussões comunitárias para ajudar a refletir”.

Pinhatã também chama a atenção ao fato de que uma vez que os cursos de Magistério Indígena já funcionam com sucesso no Acre, se limitam á formação nos níveis do ensino fundamental e médio. Um dos objetivos da OPIAC é discutir a formação de um curso superior, universitário indígena. Apesar de esforços para tal curso ter já se iniciado na Universidade Federal do Acre, Pinhatã insiste na participação da OPIAC e de professores indígenas na formulação desse curso: “E agora acreditamos que está na hora de nós mesmos falarmos e criarmos uma proposta para o nível superior. Não adianta as instituições criarem, nós é que temos que ser os atores, pois vamos dar seqüência numa formação dentro de um processo que estamos participando há tempos, não é de hoje”. Segundo Pinhatã, a OPIAC já tem uma visão formulada de um curso de formação superior indígena que representaria uma continuidade na formação bilíngüe e intercultural já iniciada nos níveis fundamental e médio e que seria estendido para a formação de um professor e pesquisador no nível universitário: “Ele vai fazer o papel de mediador entre a sua cultura e a outra cultura, ele vai refletir tanto na sua como na da outra sociedade. Ele vai saber o que pode juntar para construir uma sociedade dos povos indígenas, sem que se interfira nas suas maneiras próprias de aprendizado, ao contrário, com o propósito de fortalecer. Mesmo que você domine o mundo da tecnologia da escrita, mas é preciso respeitar, o lado tradicional, essa maneira de aprender. Precisamos respeitar o conjunto de conhecimentos que vai da família às pessoas mais antigas.” (Fonte: Página 20).

A autodeterminação indígena e a complexidade inter-cultural identitária indígena

Conforme se vê acima, a autodeterminação indígena já deixou de ser mero desejo no Acre nos vários planos políticos sociais e educacionais. Porém, vale lembrar aqui um aspecto da complexidade identitária indígena que interage intimamente com os processos de educação indígena inter-cultural e bilíngüe no Acre, e que podem servir como ponto de reflexão para a questão indígena de forma geral no país.

Segundo dados do Ministério de Educação (Portal MEC 2008), o traço marcante das culturas e povos indígenas no Brasil é a sua heterogeneidade identitária, cultural, lingüística e histórica, marcada pela dimensão reduzida da maioria dessas comunidades. De modo geral, os povos indígenas no Brasil conformam grupos com baixa densidade populacional: mais de 50% desses povos são constituídos por menos de 500 indivíduos e apenas 3 povos são formados por mais de 20.000 pessoas. Alguns povos indígenas que habitam o território nacional (e isso especialmente se aplica ao caso do Acre) também vivem em países vizinhos. Além disso, nos últimos tempos, vários povos considerados “extintos” por terem perdido suas línguas e culturas, estão se fortalecendo em meio a processos de reafirmação étnica, exigindo o reconhecimento de suas identidades por parte do governo brasileiro. São, assim, diversas e dinâmicas as experiências históricas de contato dos povos indígenas com a sociedade brasileira, resultando numa heterogeneidade de situações de contato e convívio. Essa heterogeneidade, devido aos números reduzidos, resulta no fato de que no caso específico do Acre, nos cursos de magistério indígena, podem-se encontrar numa mesma sala de aula, membros de vários grupos étnicos que habitam a região. Esse contato inter-cultural, inter-indígena leva a uma conscientização, ao longo de sua convivência nos cursos, por um lado, da valorização de suas identidades étnicas, culturais e lingüísticas separadamente enquanto Ashaninka, Kashinawa, Katukina, etc. Por outro lado, a convivência inter-étnica nos cursos de magistério, em língua portuguesa, leva também a uma conscientização de uma identidade “pan-étnica” ou “pan-indígena” através do uso comum da língua portuguesa e do estudo dessa língua e da cultura nacional. Monte (2000) aponta para a manifestação dessa questão quando se trata da produção de textos: quando os alunos/futuros professores dos cursos de magistério indígena (organizados em turmas pluri-étnicos) se juntam para produzir textos em suas línguas para servirem de material didático nas escolas de suas comunidades, surgem dois tipos de autoria e dois tipos de texto: um

tipo de texto escrito na língua materna indígena de membros de cada etnia com conteúdos culturais específicos de cada etnia, e outro tipo de texto escrito, desta vez em língua portuguesa, com conteúdos que expressam experiências, valores e informações compartilhados de forma geral por todas as comunidades indígenas, porém contrastando-se com a cultura não indígena. Exemplos disso são os textos de história; quando escritos em cada língua indígena, reproduzem ou reformulam narrativas orais já existentes e conhecidas nas tradições de cada comunidade, por exemplo, Kashinawa, Ashaninka, etc; porém quando escritos em língua portuguesa, os textos de história narram as experiências comuns compartilhadas por pessoas indígenas enquanto indígenas (“índios”), tais como conflitos com os não indígenas, experiências de discriminação, exploração e invasão territorial que fortalecem uma consciência e identidade inter- ou trans- ou pan- étnica (Maher 1996).

Vale lembrar aqui que algumas etnias que perderam suas línguas, porém sem perder suas práticas culturais, se beneficiam desse processo de autoria em língua portuguesa; nesse caso tanto suas narrativas específicas internas a suas comunidades, quanto suas experiências inter-, trans- ou pan- serão escritas ou produzidas na língua portuguesa. Nesse sentido, milita contra essas comunidades, que perderam sua língua, a exigência de ter que dar aulas na língua materna indígena da própria comunidade indígena para se qualificar como professor de magistério indígena bilíngüe e inter-cultural. É necessário, nesse caso não esquecer do caráter heterogêneo das experiências e das identidades dos vários grupos indígenas no Brasil.

O resultado substantivo dessa consciência identitária enquanto “sub-produto” dos cursos de magistério indígena inter-cultural bilíngüe é o fortalecimento político que tal consciência proporciona aos professores egressos desses cursos, de grande valor em suas possíveis trajetórias posteriores políticas no caminho pela autodeterminação indígena. Considerando as dimensões numéricas reduzidas dos grupos indígenas, uma consciência pan-étnica indígena pode vir a ser de grande valor na arena política nacional ou regional.

Considerações finais

O panorama atual da educação indígena no Brasil é complexo e heterogêneo, onde há ao mesmo tempo vontade política de valorização da educação indígena, especialmente em termos dos discursos e documentos oficiais no

plano federal, convivendo com certa “acefalia” administrativa e uma morosidade de implementar essa vontade e interesse. Vimos acima como essa “acefalia” se traduz contraditoriamente na existência muitas vezes abundante de legislação e verbas a favor da causa indígena, porém, sem um órgão eficaz de inter-relação entre as várias instâncias governamentais para garantir sua instrumentalização e fiscalização.

O caso específico do Acre mostra o que pode ser feito quando a vontade política se traduz em realizações e implementações eficazes. Porém a realidade *histórica* (longa atuação de organizações civis de qualidade na educação indígena), *política* (a vontade e interesse do estado e dos municípios de investir em e promover o ensino indígena inter-cultural e bilíngüe), *cultural* e *demográfica* (a presença visível e maciça das comunidades e culturas indígenas no estado) do Acre não pode ser comparada, generalizada ou transferida para o resto do país.

A ênfase, às vezes excessiva, nos documentos oficiais sobre o aspecto de “resgate” cultural e lingüístico das línguas e culturas indígenas pode mascarar a heterogeneidade das realidades culturais indígenas no país.

Tendo em vista essa heterogeneidade cultural e lingüística, a educação indígena pode se beneficiar do conceito de *letramento* enquanto prática sócio-histórica complexa, múltipla e necessariamente contextualizada (Barton 2007, Street 1993), e nunca generalizável, universalista, para dar conta do fato de que a realidade cultural e lingüística de uma comunidade indígena numa localidade pode não ser a mesma de outra comunidade indígena, em termos de suas necessidades lingüísticas e educativas. Isso ajudaria a entender porque algumas comunidades indígenas, por sua história local de interação com a sociedade envolvente, podem preferir um ensino exclusivamente monolíngüe na língua nacional, com conteúdos não indígenas, porém a cargo de professores indígenas, enquanto outras comunidades podem preferir um ensino prioritariamente monolíngüe na língua indígena, porém com conteúdos indígenas, enquanto outra comunidade ainda pode preferir um ensino bilíngüe, na língua nacional e indígena, com conteúdos tanto indígenas quanto não indígenas.

A ênfase oficial no “resgate” lingüístico e cultural indígena pressupõe um monolingüismo e monoculturalismo (como se cada comunidade, para existir enquanto tal, teria que possuir UMA língua e UMA cultura própria) que as propostas oficiais INTER-culturais na verdade não proporcionam. Essa

ênfase pode levar uma comunidade a optar entre uma língua (a indígena) ou outra (a nacional) para o detrimento do benefício de uma apreciação crítica da heterogeneidade lingüística e cultural mais comum á muitas comunidades indígenas. O risco existente é de uma comunidade indígena, consciente de sua história de exploração, penúria e desvantagem, em relação á sociedade envolvente, que é por sua vez percebida como detentora de benefícios e vantagens culturais e econômicos, optar por um ensino monolíngue na língua nacional e com conteúdos nacionais numa tentativa de proporcionar acesso a esses benefícios do grupo dominante a seus filhos e jovens indígenas, libertando-os assim da escassez e da subalternidade do passado.

Essas possibilidades variadas mostram o fato curioso no Brasil de que a educação indígena, por ser “diferenciada”, não sujeita á norma escolar nacional em termos de conteúdos curriculares, práticas pedagógicas, meios lingüísticos e organização tempo-espacial, permite a ampla participação da comunidade no processo educativo de suas crianças e jovens, possibilidade essa negada á população não indígena no país. A falta dessa participação comunitária na tarefa educativa da escola é bastante apontada como fonte de muitos problemas atuais nas escolas públicas urbanas, gerando abandono escolar, indisciplina e violência (Fleuri 2002). A diferença e distância enormes tradicionalmente existentes entre as propostas educacionais oficiais para a rede oficial de escolas não indígenas e indígenas podem levar ao não entendimento da natureza específica e particular das propostas para a educação indígena diferenciada. Esse não entendimento, por sua vez, especialmente por parte de atores-chave nas burocracias estaduais e municipais, pode travar a fluidez de informações e verbas entre as instâncias governamentais e as escolas indígenas, promovendo ou mantendo a já constatada ‘acefalia’ oficial.

Dois fatores recentes podem, em médio prazo, ajudar a minimizar ou eliminar esse problema. Primeiro, as recentes Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs Portal do MEC 2007) elaboradas pelo MEC possuem muitos aspectos comuns e relevantes com a proposta do ensino “diferenciado”, especialmente no que tange a necessidade de avaliar e propor conteúdos e métodos relevantes para cada local e região de ensino; porém, diferente das propostas de “resgate” cultural, as OCEMs partem de uma reflexão necessária sobre a heterogeneidade contextual reinante no país em termos de valores, necessidades e conteúdos curriculares, para propor considerações produtivas dessa heterogeneidade em termos das teorias de letramentos múltiplos.

Em segundo lugar, a oferta de cursos comunitários como o oferecido pelo setor de extensão da Universidade de Campinas intitulado *O que é educação escolar bilíngüe, inter-cultural, específica e diferenciada* (Fonte: Portal UNICAMP 2008), almejando a instrução de “indigenista ou funcionários municipais ou estaduais com responsabilidades em algum programa de educação escolar indígena” podem diretamente contribuir para o esclarecimento dos atores do “entorno” das escolas indígenas, ajudando a minimizar ou tornar a “acefalia” um fato do passado.

Fontes Consultadas

ANDERSON, B.

1983 *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

BANIWA, G.

2006 *Desafios da escolarização diferenciada, Povos Indígenas no Brasil 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental.

BARROS, M.

1994 *Educação bilingüe, lingüística e missionários in Em Aberto no. 63*. Brasília.

BARTON, D.

2007 *Literacy: the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

BHABHA, H.

1994 *The Location of Culture*. London, Routledge

2000 *The Vernacular Cosmopolitan*. In Dennis, F. and N. Khan (eds) *Voices of the Crossing*. London: Arts Council of England.

BONDIM, R.

2006 *Acesso e permanência de índios em cursos de nível superior; Povos Indígenas no Brasil 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental.

BOURDIEU, P.

1977 *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

CASTRO, E.

1999 *Comments on Bird-David*. *Current Anthropology*. Vol. 40, Supplement, p.S79-S80.

2002 *A Inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac e Naify.

CAVALCANTI, R.

1999 *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central*. Unpublished MA dissertation, Rio de Janeiro Museu Nacional.

CHAFE, W. & Nichols, J. (eds)

1986 *Evidentiality: the Linguistic Coding of Epistemology*. Norwood: NJ Ablex Publishing.

COHN, C.

2001 Escolas Indígenas no Maranhão. In: A. Silva and M. Ferreira (eds.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global.

FAUSTO, C.

2000 *Ofenemies and pets: warfare and shamanism in Amazonia*. American Ethnologist 26(4): 933-956.

Ferreira, W.

1997 *O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira em comunidades indígenas*. Ensino de Português Língua Estrangeira, v. 1, p. 108-113.

FERREIRA, M.

1999 *Cultural logic and Maya identity: rethinking constructivism and essentialism*. Current Anthropology, Vol. 40, no. 4 pp. 473-479.

2001 A Educação escolar indígena. In: A. Silva and M. Ferreira (eds.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global.

FISCHER, E. F.

1999 Cultural logic and Maya identity: rethinking constructivism and essentialism. Current Anthropology, Vol. 40, no. 4 pp. 473-479.

FLEURI, R. M.

2002 *A Questão do Conhecimento na Educação Popular*, Ijuí, Unijui.

FREITAS, D.

2001 *Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em educação indígena*. In Silva & Ferreira 2001b

2003 *Escola Makuxi: identidades em construção*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas, Campinas.

GRUPIONI, L.

2006 *A trajetória do governo federal, Povos Indígenas no Brasil 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental.

HISTORIANET

2008 <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=802>

HOBBSAWM, & E. Ranger (eds)

1983 *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAHER, T.

1996 *Ser Professor sendo Índio*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas

2007a A educação do entorno para a inter-culturalidade e o plurilinguismo. Em: Kleiman, A. & Cavalcanti, M. (orgs) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras

2007b Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. Em: Cavalcanti, M. e Bortoni, S. (orgs) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*, Campinas: Mercado de Letras.

MENEZES DE SOUZA, L.

2004 Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In Abdala, B. *Margens da Cultura*. São Paulo: Boitempo.

s.f. *The Cultural Logics of Indigenous Perspectivism and Predation*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

1998 *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC

MONTE, N.L.

2000 *Os Outros, quem somos?* Formação de Professores Indígenas e Identidades Inter-culturais, Cadernos de Pesquisa 111, pp.7-29.

OVERING, J.

1996 Who is the mightiest of them all? Jaguar and conquistador in Piaroa images of alterity and identity. In Arnold, J. (ed) *Monsters, Tricksters and Sacred Cows* pp 50-79, Charlottesville: University Press of Virginia. Pagina 20. 2008 <<http://www2.uol.com.br/pagina20/4abril2003/site/15042003/entrevista.htm>>.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

s.f. www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf

PORTAL AMAZÔNIA 1

2008 <http://portalamazonia.globo.com/noticiasphp?idLingua=1&idN=65092>

PORTAL AMAZÔNIA 2

2008 <http://portalamazonia.globo.com/noticias.php?idN=47479>

PORTAL ACRE

2008 http://www.ac.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=929&Itemid=51

PORTAL MEC

2008 <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>

PORTAL UNICAMP

2008 <http://www.iel.unicamp.br/extensao/catalogo.php>

SILVA, M. & A. Salanova

2001 A Assessoria lingüística nos projetos escolares indígenas: o caso da formação de professores mebengokre. In: A. Silva and M. Ferreira (eds.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global.

SILVA, A. & M. Ferreira (eds)

2001a Antropologia, Historia e Educação. São Paulo: Global.

2001b Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global.

SPIVAK, G.

1987 *In Other Worlds: essays in cultural politics*. New York, Methuen.

STREET, B.

1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.

TASSINARI, A.

2001 Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: A. Silva and M. Ferreira (eds.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global.

WILLIAMS, R.

1989 *Politics of Modernism*, London: Verso.

CAPÍTULO III

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Ecuador

Fernando Yáñez,
Proyecto EIBAMAZ, Ecuador

De la conquista a las políticas actuales sobre alfabetización

Una de las diferencias fundamentales a la hora de entender la función de la lectura y la escritura en los Andes, tiene que ver con las formas conceptuales del conocimiento previo a la llegada de los españoles. El antecedente más evidente de este hecho se refiere al *quipu*, un “recurso mnemónico de nudos y cuerdas usado para recordar todas las categorías del conocimiento andino” (Cummins 1993:103). La existencia del *quipu* revela la existencia de otras categorías de conocimiento andino que, sin embargo, no fue reconocido ni por los españoles del renacimiento, ni en la actualidad, como un mecanismo válido para la acumulación de conocimiento. En este sentido, la dicotomía oralidad/escritura se fue configurando como un esquema para agrupar poblaciones, actitudes, valores y lugar en el mundo, en el que los indígenas, agrupados bajo la oralidad, asumían los calificativos ligados a ésta: ignorancia, incapacidad mental, retraso, silencio entre otros.

Sin embargo, haciendo un recorrido histórico sobre el tema de la vinculación entre lectura y escritura y población indígena, podemos ir rastreando una compleja relación en la cual se advierte una permanente conciencia de necesidad. Del lado de la relación entre el Estado y la población indígena, mediada por la lectura y la escritura, en cambio se advierte un planteamiento constante de desindianizar a partir de la lectura y la escritura, en la medida en que éstas permitirían “civilizar” a la población indígena. Proponemos a continuación, una mirada paralela de las complejas relaciones establecidas entre Estado colonial y/o republicano, población indígena y procesos de alfabetización.

A poco tiempo de la conquista española, la población indígena pudo reconocer los espacios que le posibilitarían un mejor posicionamiento dentro de la lógica de sus proyectos políticos. Este hecho puede ser registrado desde muy temprano cuando parte de la familia real cuzqueña se refugió en las montañas de Vilcabamba¹ pensando en una posible resistencia a los españoles implementada a través de las más diversas posiciones; en unos casos, con enfrentamientos abiertos, en otras, pensando en un cogobierno (Bernand y Gruzinski 1996, Flores 1988). Sin embargo, contrariamente a los imaginarios comunes, los miembros de este grupo “no rechazaban lo occidental, sino que buscaban integrarlo para sus propósitos: empleaban caballos, arcabuces, leían castellano” (Flores 1988:53)

De los distintos elementos de la cultura occidental que fueron considerados importantes para la resistencia a la nueva situación colonial, indudablemente, el acceso a la lectura y escritura fue uno de los más importantes. Más aún cuando la lectura y la escritura sintetizadas en el libro reflejan la dominación colonial. Situación que puede ser vista desde el primer encuentro de Atahualpa con el cura Valverde y su Biblia². Desde este encuentro, el libro, la lectura-escritura quedó como el punto de incomprensión, el origen del dominio y por ello, los propios pueblos indígenas han hecho una búsqueda de los elementos que les permitan manejar esta situación ajena al mundo cultural andino³.

Pero fue el Virrey Francisco de Toledo (1570) el que instauró la política de las Dos Repúblicas, la de Españoles y la de Indios, como un mecanismo

1 Hasta 1571 con la ejecución de Tupac Amaru I.

2 “Pronto el hermano Valverde, acompañado de uno de los intérpretes y llevando en una mano la Biblia y en la otra una cruz, avanzó para pronunciar el requerimiento: “he aquí las palabras de Dios”, dijo el sacerdote al Inca. Atahualpa tomó el libro y recorrió rápidamente su contenido. Luego lo lanzó por tierra, “no maravillándose de las letras ni del papel”. (Bernand y Gruzinski 1996:414)

3 Galo Ramón (1992) plantea varios ejemplos de cómo distintas rebeliones indígenas (coloniales y republicanas) estuvieron de algún modo ligadas a “papeles” y el significado de dominio y explotación que las comunidades indígenas adjudicaron a éstos. En la zona de Pesillo, la idea de que la tierra había sido robada a un indígena por no saber leer ni escribir es un hecho recogido por Ernesto Valladares, redactor indígena de la historia de la zona (Ramón 1992: 353, Yáñez 1988: 58-9). “Pero los padres reformaron y ellos mismo les dio preparando la escritura al Andón, el Andón no sabía leer ni escribir” [sic]. En este artículo Ramón ofrece datos interesantes sobre cómo se llevó a cabo la relación entre escritura y las élites indígenas antes de que a raíz de la derrota de Tupac Amaru II se acabara con todos los privilegios de la nobleza indígena en los Andes.

para agrupar a dos comunidades jurídicas distintas dentro de un solo territorio. Diferentes entre sí, pero sometidas a la dependencia política de la corona y al orden espiritual de la Iglesia. Fruto de esta división, que reconocía formalmente (aunque no en los hechos) la igualdad de siervos del rey de la nobleza indígena, se instauraron algunos colegios exclusivos para la nobleza indígena.

Tras una fase en la que la educación de las élites indígenas tuvo lugar en conventos, se pasó a la creación de colegios para los nobles indígenas y que permitieron que ahí se cultivasen las ciencias y las letras. Durante el primer siglo de dominación española, éstos se apropiaron del castellano, el latín, derecho y doctrina cristiana hasta convertirse en “escribanos del nuevo orden colonial”. Esta situación hizo que no pocos españoles sospechasen del acierto de ofrecer una educación de tal calidad a los hijos de caciques. “Jerónimo López escribía al emperador en 1541 que «dar instrucción a los caciques equivalía a dar armas al demonio contra los cristianos»⁷⁴.

La figura de las Dos Repúblicas se creó no por la importancia del reconocimiento de la igualdad de la población indígena, sino para lograr controlar su número de mejor manera y así cuantificar los ingresos que el tributo dejaría a la corona. En este sentido, la figura de los caciques permitiría articular a la gran masa de población indígena con el estado colonial. Se convirtieron así en la “bisagra” entre los dos mundos. Sin embargo, la importancia de los caciques fue disminuyendo paralelamente al fortalecimiento del poder español.

La necesidad de educar a los hijos de los caciques fue planteada como una medida para “cristianizar” a la población indígena. Hacia 1610, aproximadamente, se constató que gran parte de la población indígena continuaba con su religión tradicional. El virrey Esquilache retomó el proyecto del virrey Francisco de Toledo e institucionalizó la educación de los hijos primogénitos de los caciques fundando dos colegios: uno en el cercado de Lima llamado colegio Real del Príncipe y otro en el Cusco llamado de San Borja.

Estos colegios fueron asumidos al inicio por los caciques como un reconocimiento de su nobleza. Sin embargo, con el pasar del tiempo los jesuitas, que dirigían estos colegios, aceptaron a niños españoles pobres y a otros no tan

4 <http://blog.pucp.edu.pe/item/18021>

pobres que pagaban. De esta forma, los colegios de caciques se fueron convirtiendo en escuelas de educación primaria para todos. Sin embargo, la mayor parte de la población indígena se mantuvo al margen de la lectura y la escritura. La presencia de los caciques en las escuelas generó diversos tipos de líderes: los que estaban cerca de su pueblo y los defendían y usaban sus conocimientos en su defensa y aquellos que se insertaron rápidamente en la estructura del poder colonial. Con los colegios de caciques se intentaba adiestrar a los caciques, líderes de la población indígena, en el uso del castellano y la doctrina cristiana. En estos mismos colegios se permitió el uso de la vestimenta que distinguía a los nobles indígenas, sus leyes y sus costumbres. Varios análisis coinciden en señalar que la educación de las élites indígenas fue un aporte importante para el desarrollo de una conciencia étnica transparentada en la Gran Rebelión de los Andes (1781-1782).

Con el fracaso de la Gran Rebelión se eliminaron los privilegios que había tenido la nobleza indígena y la educación pasó a ser un bien de más difícil acceso, que la República restringió aún más. Esto debido a que en la conciencia de los criollos de la independencia estaban aún muy presentes las reivindicaciones de la nobleza indígena. La contundente frase de Bolívar expresa de manera exacta la situación entre criollos e indígenas al momento de la independencia: *“Americanos por nacimiento, y europeos por derechos, nos hallamos en el conflicto de disputar a los naturales sus títulos de posesión, y de mantenernos en el país que nos vió [sic] nacer contra la oposición de sus invasores, así, nuestro caso es el más extraordinario y complicado”*, (Discurso de Bolívar en el Congreso de Angostura -15 de febrero de 1819 en Harrison 1996:54).

Este caso “extraordinario y complicado” supuso para la población indígena de lo que hoy es el Ecuador, el mantenimiento y hasta el retroceso en su condición jurídica dentro del estado republicano. Con ello la perspectiva de la educación ofrecida por el Estado desapareció por mucho tiempo del panorama indígena.

Desde el surgimiento del Ecuador como república, numerosas fueron las iniciativas destinadas a impulsar procesos educativos entre los pueblos indígenas. Sin embargo, todos estos proyectos partieron desde una concepción muy arraigada entre quienes han dirigido el estado-nación: los indígenas son incapaces de asimilar la “civilización” propuesta a través de la escuela por la sociedad nacional, puesto que su raza es “indómita y salvaje”. Y mucho

más, al “conserva(r) puras sus costumbres y tradiciones”⁵, es imposible que la “civilización” logre los frutos deseados por quienes dirigen este tipo de proyectos.

Tres presidentes intentaron tocar el tema de la educación indígena, aunque sin resultados concretos: Juan José Flores, Gabriel García Moreno y Eloy Alfaro (Chiodi 1990, Yáñez s.f.). Juan José Flores, siendo el primer presidente de la república, determina la necesidad de establecer escuelas para los indígenas como una respuesta a la situación de miseria e ignorancia en las que el indígena habría sido sumido por el régimen colonial. “Se establecen, por lo menos una escuela para indígenas en cada parroquia otorgándose cinco becas en el colegio seminario San Fernando” (García en Yáñez s.f.: 20).

Por su parte, entre 1869 y 1871, García Moreno crea escuelas rurales y un colegio normal destinado a la educación de los indígenas. Se establecieron algunas medidas para impulsar una asistencia mayoritaria a las escuelas: exoneración del trabajo subsidiario a los padres de familia que enviaran a sus hijos a la escuela, y sanciones para los hacendados que obligaran a los niños a trabajar (Cfr. Yáñez s.f.: 22). Sin embargo, el matiz violento y autoritario del proyecto generó muchas resistencias entre la población indígena que finalmente fue obligada a enviar a sus hijos a internados en Quito.

Más tarde, el proceso de liberalización de la economía generado por la Revolución Liberal tiene consecuencias directas sobre los pueblos indígenas, aunque sea de modo formal. El país empieza a tomar conciencia de la situación, autores como José Peralta, Jorge Icaza, Pío Jaramillo, son fruto de este proceso. Se continúa tratando de establecer las escuelas rurales como un mecanismo para “llevar la educación a los pueblos indígenas”. Pero frente al proyecto liberal es evidente que existe una resistencia de los terratenientes para impulsar este proceso (recordemos que por ley desde el siglo XIX, los dueños de las haciendas tenían la obligación de implantar escuelas en sus propiedades).

Los terratenientes no aceptan la obligación legal de fundar escuelas en los predios para beneficio de los hijos de sus peones esclavizados, porque consideran que el

5 Vásconez 1933. En esta perspectiva, es evidente que el problema fundamental radica en la cultura. La cultura indígena es, desde este punto de vista, lo más conflictivo, aquello que debe ser anulado para poder “avanzar”.

trabajo agrícola y el pastoreo les produce alguna renta a los niños, lo que de ningún modo obtendrían en la escuela y porque la instrucción elemental que da el Gobierno, de saber leer y escribir solamente, no les sirve casi de nada, frente a las necesidades de la vida diaria. Además, los mismos padres o peones de las haciendas se niegan a enviarlos, porque dicen que pasan el tiempo y reciben malos ejemplos de los mismos profesores y de los demás muchachos. (Murgueitio en, Yáñez, s.f.: 27).

Como se puede observar en el testimonio precedente, es obvio que la población indígena no quiere que sus hijos vayan a la escuela debido a los malos tratos y malos ejemplos que ahí recibían⁶. La inauguración de la República implicó una ruptura entre los derechos de los caciques que la Corona siguió reconociendo hasta el final de sus días⁷, con las nuevas normativas que afirmaron la idea de que lo letrado, la lectura y la escritura se reducen al ámbito de la escuela, controlada por el estado republicano. Estado que nacido bajo el signo de la contradicción criolla fielmente expresado por Bolívar, establece una lucha encarnizada con la necesidad histórica de continuar existiendo como tales por parte de los pueblos indígenas.

La intención de blanquear a la población indígena es claramente expresada en los informes republicanos de inicios del siglo XX. Hacia 1933, el director de estudios de la provincia central de Tungurahua, Héctor Vásconez, presenta su “informe que el director de estudios de Tungurahua presenta al señor Ministro de Educación Pública, 1932-1933”. En este informe se analiza el caso de la Escuela de Salasaca:

Como manifesté anteriormente al Sr. Ministro, he seguido de cerca el funcionamiento de la escuela de indígenas de Salasaca, agotando todos los medios a mi alcance para mejorar las condiciones educacionales, la concurrencia de alumnos, etc.

Parece la raza de este caserío indómita y salvaje y al través de varios siglos de vivir rodeada de gente civilizada conserva puras sus costumbres y tra-

6 Juan Ansión ([www.crise.ox.ac.uk/copy/Bolivia%20workshop/Ansi%C3%B3n_CRISE%202006%20\(Es\).pdf](http://www.crise.ox.ac.uk/copy/Bolivia%20workshop/Ansi%C3%B3n_CRISE%202006%20(Es).pdf)) por ejemplo, menciona la existencia de un mito en los Andes peruanos, según el cual, en la escuela existiría un monstruo que devora niños, hecho por el cual es menester no enviarlos.

7 Aun cuando a partir de la Gran Rebelión de los Andes, éstos se hayan visto notablemente disminuidos.

diciones; sin embargo, tengo el convencimiento que el indio no es refractario a la civilización, le opondrá si, al principio, sus obstáculos, por cuanto la escuela sustrae al niño del hogar y resta al jefe de familia un elemento de trabajo agrícola o pastoril, sumándole un esfuerzo para proveer a las necesidades del niño; pero, he afrontado la situación: convencí al indígena profesor de la escuela, Hilario Chango, la necesidad de que perfeccione sus conocimientos para que sirva con eficacia a sus semejantes, a la vez que busqué el apoyo de él, sus familiares y relacionados para que no opusieran resistencia alguna al nuevo profesor designado para la escuela.

El 21 de marzo ingresó Chango como alumno de la escuela “Méjico”, por su cuenta, y el profesor, señor Segundo Llerena Cruz se hizo cargo de la escuela de Salasaca. El buen resultado se ha hecho sentir inmediatamente: de 14 alumnos concurrentes a esa fecha, hoy cuenta con 28 longuitos entusiastas y aplicados. Chango asiste a la escuela “Méjico” donde sigue un curso de perfeccionamiento dictado por los profesores de dicha escuela. El objeto es preparar algo más a Chango a fin de poder encargarle el establecimiento de otra escuela en el mismo caserío, así se irá penetrando poco a poco, pero con paso firme en esos dominios semisalvajes e incorporando a la vida civilizada ese extenso y bien poblado caserío (mi énfasis).

Más allá de las explícitas e implícitas consideraciones racistas que se evidencian en el texto, es necesario tomar en cuenta la insistencia con que temas como civilización y salvajismo aparecen en el texto. Esta idea de que lo indígena se encuentra fuera de la cultura se expresa en la explícita observación que ubica a los indígenas de Salasaca en los ámbitos de lo semisalvaje, territorio donde lo indómito y salvaje son la constante. Todas estas características van configurando algunos elementos de lo que debería ser la educación para indígenas: elemento de salvación, mecanismo para desaparecer la cultura que los hace indómitos y “salvajes”, para hacer de niños y niñas indígenas, seres suaves a la cultura impuesta, para que se dejen permear por la cultura de la sociedad nacional.

Otro de los grandes intelectuales de la época, Pío Jaramillo Alvarado, da elementos claros para analizar la situación de la Escuela de Salasaca.

Siempre que se trata de la situación trágica del campesinado indio, **el primer remedio que se presenta es el de la necesidad de la escuela rural para ilustrarlo y hacerlo digno de la vida ciudadana**. El concepto de la ilustración

del indio, como cuestión previa a su liberación, se extiende a las escuelas industriales y a la disciplina militar. **Es el único remedio favorito que aceptan el gamonal y el clero, pues ellos saben que las escuelas, así como funcionan, realizan, precisamente la inculcación del sentido de inferioridad de la raza india, declarada incapaz jurídicamente hasta el punto de que necesita de la tutela del blanco y del mestizo, como si fuese un eterno niño o un idiota.** La escuela oficial sirva para consolidar la rutina de la enseñanza y el complejo de inferioridad en el indio, con lo que se defiende el predominio de las castas gobernantes y del capitalismo vinculados en sus intereses al clero, interés que éste mantiene como un arma irrenunciable, que le sirve para su dominio temporal. **Así es que la escuela, al aceptarla el latifundista como el fundamento de la futura liberación del indio de la servidumbre en que vive, acepta la defensa de sus intereses, y no el mejoramiento del campesino.** (Jaramillo Alvarado, 1943, Trujillo 1992:482-483) (Mi énfasis.)

En esta cita de Jaramillo Alvarado, se expresa de la forma más acabada el trasfondo de la escuela: la reafirmación de la inferioridad del indio. En muchas de las experiencias escolares que incluso el día de hoy se llevan adelante con población indígena, existe una cierta tendencia a considerar que no existe un fracaso de la escuela, sino que existe un fracaso de la población indígena. Por lo general se anotan exitosas evaluaciones que dan cuenta de metodologías novedosas e innovadoras, pero que rara vez son cuestionadas en aras de ubicar su pertinencia cultural. Cuando los resultados se evidencian de forma negativa, se sigue sosteniendo, tal cual hace un siglo, que es el contexto cultural del indígena, sus costumbres, sus tradiciones, en síntesis, él (y muchísimo más ellas), quienes fracasan. Nunca la escuela, jamás las metodologías, jamás la pertinencia de la escuela en los distintos contextos culturales en los que se desarrollan las experiencias educativas.

Pero mientras el Estado se esforzaba por continuar armando una institución que responda a sus intereses (reafirmar la inferioridad indígena), la misma población indígena había continuado su proceso de apropiación de instituciones como ésta. Porque para los pueblos indígenas del Ecuador, la educación ha estado vinculada sobre todo a su organización y su lucha. La Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), el primer esfuerzo por articular de forma nacional los continuos levantamientos locales, surgió hacia 1944. Ligada a la historia de la FEI está la figura emblemática de Dolores Cacuango, quien fue la propulsora más importante de un proyecto educativo propio. En la voz de su hijo, don Luis Catucumbamba (2007),

la historia de las escuelas indígenas de Cayambe ha sido resumida de la siguiente forma:

1945.- Este año se resolvió la creación de cuatro escuelas sindicales; una en Santa Ana (antes Yanahuaico), otra en San Pablo Urco, otra en Pesillo y la cuarta en La Chimba, con profesores indígenas. En esto mi madre [Dolores Cacuango] tenía mucha amistad, por medio de la organización en Quito, con una señorita profesora llamada Luisa Gómez de la Torre y la compañera escritora doña Nela Martínez Mera. Ellas nos dieron instrucciones acerca de cómo seguir desde un comienzo dando clases a los primeros niños. Nosotros, como compañeros de nuestras organizaciones, nos comprometimos a cumplir sin abandonar en ningún momento a los niños, dándoles clases en ambos idiomas. En esto yo trabajé durante los 18 años, sin recibir pago de ninguna parte. Yo me comprometí a cumplir con mi madre, sin abandonar las labores que se desarrollaban en casitas de paja.

1963.- La Dictadura Militar nos dejó clausurando las escuelas y en el caso mío porque no tengo título para poder ejercer las funciones. Con esto quedaron sin valor los esfuerzos que yo había puesto patrióticamente en mi escuela durante los 18 años. Pero ésta fue la semilla que dejamos y que ha ido creciendo abundantemente.

Las Escuelas de Cayambe, concebidas desde un proyecto político distinto de aquel del estado nacional, funcionaron desde una pedagogía distinta:

Yo no he tocado nada, un maestro ni tocar un cabello, limpiecito así. A usted, de repente, ¿le he tirado la oreja? No, no, no. Yo, verá, esos guaguas venían mojaditos, algunos, les sacaba el ponchito y les prestaba yo mi abrigo, ¿por qué estás así?. O viene, a veces, un niño con sueño y ya a dormir, te presto el ponchito, duerme. Ése es el maestro nuevo, por algo ha de tener sueño el alumno, ¿no cierto? No ha de ser por cualquier cosa, madrugar, a esa edad, es fatal.

Entonces pertenezco a la raza de abajo, de indios, yo también. Por eso digo yo: soy indio y qué? La sangre que recorre en mis venas si no es de Atahualpa es de Rumiñahui y converso a ustedes. Indio soy ¿y qué? Ustedes son hijos de Pizarro. De esos criminales que trajeron salidos de... de éstos son. Así les digo. (Don José Amaguaña, 2007)

En el proyecto de las escuelas se fue traduciendo una nueva pedagogía que demostraba que no era un problema de la población indígena, sino de las escuelas,

el tan repetido fracaso alrededor del tema educativo⁸. Pero además, la lectura y la escritura fueron vistas como parte de un proceso mucho más amplio y que tenía que ver con la posibilidad de hacer un nuevo mundo.

Ella (Dolores Cacuango) quería hacer las escuelas, porque hacía falta, porque a ellos les perjudicaban los patrones, porque no sabían leer, escribir y las cuentas todo, de los problemas que tenían no conocían, porque el patrón entregaba en el libro anotado, pero ellos no conocían, porque no sabían leer; entonces a la final salían endeudados, entonces por eso es la necesidad de los niños indígenas que aprendan a leer y escribir para que ellos ayuden a los papás de ellos también a que se defiendan, ese fue el cambio.

Hacíamos la escuela porque había la necesidad, porque no habían escuelas más antes, muchas escolitas no habían, como ahora hay buenas escuelas, no habían. Por eso ella se encargó de que aprendieran los niños de los trabajadores, que hablaban mucho el kichwa, entonces nos encargó a nosotros.

Y después como hacía una necesidad de que los niños de los campesinos no podían ir a aprender fácilmente entonces trató de organizar escolitas. En Santa Rosa, otra escolita en San Pablo Urco, otra escolita en Pesillo, otra escolita en la Chimba. Cuatro escolitas se han formado, primero la de Santa Rosa, que antes era Yanahuaico. Entonces esas escolitas ya eran encargadas con los profesores, maestros indígenas mismo. En la Chimba era el compañero José Amaguaña. El fue un joven que practicarse en el Normal de Uyumbicho, nada más que él, los demás, nada más éramos terminando la primaria, pero ventajosamente mi madre tenía conocidos a unos compañeros de Quito, que eran profesores, ellos nos dieron las instrucciones, ellos nos prepararon, nos dieron el camino como podemos seguir educando a los niños.

No habían casitas buenas, casitas así como ahorita, habían casitas de paja. Pero bueno ahí nos acomodábamos en el corredor, así, no había materiales, no habían muebles como bancas, mesitas, pizarrones; entonces eso era lo que era más necesario, en esos tiempos. Pero, poco a poco nos dieron consiguiendo, la compañera Luisa Gómez De la Torre, ella era la que nos preparó, entonces ella nos dio consiguiendo poco a poco algunas banquitas, que ella nos dio consiguiendo,

8 No en vano muchos de los líderes indígenas de la zona de Cayambe, son fruto de esas escuelas, de estos maestros y de esta propuesta pedagógica.

eso es cosa de desarmar nomás y armar cuando haya un problema grave, cosa de desarmar y no tener muebles, así fue el camino que nos tocó.

Comenzamos dando clases en ambos idiomas, primero en castellano, luego seguíamos traduciendo al kichwa, poquito a poquito. El castellano primero llevamos adelante, después que ya aprendieron a leer y escribir castellano, vuelta pasábamos, conseguíamos otro librito para cambiar el idioma también. Conseguíamos un librito “Mi Cartilla Inca”, que aquí le tengo. Todo lo que aprendían, ahí está, en ambos idiomas,

Solo un día a la semana se dedicaba a cultivar. Los niños se encargaban de ir a vender lo que se cultivaba, cuando ya estaba maduro, iban a vender eso por Ambato o por Santa Rosa y entonces se conseguía un poco de dinero, eso al final les dábamos comprando algunos recuercitos, cualquier cosita, sea en ropa, así les entregábamos. (Don Luis Catucuamba, 2007)

Es interesante mencionar que la educación es un tema de constante reflexión por parte del movimiento indígena de la época. Becker (2004) ha rastreado al *periódico Ñucanchic Allpa, Órgano de los Sindicatos, Comunidades e indios en General*⁹. El periódico fue bilingüe y de acuerdo con los números ubicados (que son muy pocos), funcionó entre 1936 y 1968. En los pocos números encontrados por el autor, seis en total, cinco hacen énfasis especial en el tema educativo. Becker indica que en el segundo punto del editorial del número 20, correspondiente a marzo de 1948, se “promovía la educación, sobre todo las escuelas indígenas y cómo crear las nuevas escuelas y extender este trabajo en otras áreas como la educación de adultos”¹⁰.

Sobre la creación de las escuelas indígenas de Cayambe, Ñucanchic Allpa del 5 de octubre de 1946, No. 18, señala en su artículo El indio frente a la cultura:

Los círculos feudales, interesados en mantener alejado al conglomerado indígena de todo contacto con las fuentes de cultura, han esgrimido siempre, contra toda tendencia a favor de la educación aborigen, el torpe argumento de su indi-

9 Sólo en 1946, el periódico cambia su denominación a: órgano de la Federación Ecuatoriana de Indios y se mantiene así hasta el último número ubicado hacia 1968.

10 De acuerdo con nuestra propia investigación, lamentablemente este número ha desaparecido de los archivos de la Casa del Obrero.

ferencia ante los problemas de índole intelectual y de su manifiesta incapacidad para el abordamiento de ellos.

Pero, felizmente, esta tesis absurda, y más que absurda ridícula, no ha podido ganar terreno entre gentes honradas y de sano criterio. Y más todavía: siempre ha sido derrotada en el campo de la experiencia y de los hechos reales. Y esto es lo que acaba de suceder en la vecina población de Cayambe.

Las parcialidades de Yanahuaico, San Pablo Hurco, Pucará y Chimba han establecido, en medio de los páramos inhóspitos, donde la voracidad de los terratenientes las ha arrojado, **cuatro escuelas regentadas por maestros indios y subvencionados por los padres de familia con sus propios y exiguos medios económicos**. Cuatro escuelas que, ante la falta total de apoyo por parte del Estado, se han visto en el caso de funcionar en humildes chozas de paja, sin los útiles escolares de rigor, sin siquiera con los asientos necesarios para descanso y comodidad de los cobrizos estudiantes. Pero, **cuatro escuelas, que no obstante toda clase de dificultades, han sabido salir airoso en sus propósitos, con sólo la abnegación y patriotismo de una raza injustamente preterida**.

He aquí pues, el más rotundo mentís para aquella fábula inventada por los gamonales, los indios reacios para la cultura.

Mañana, los indiecitos salidos de estas escuelas, con las armas de la letra entre sus manos, enseñarán a sus hermanos el camino de la liberación. Les mostrarán, con el puño en alto, cuáles son sus opresores y verdugos. Y, con su lucha heroica, indicarán la meta perseguida.

Por esto, nuestra más efusiva felicitación para los Sindicatos Indígenas de Cayambe, organizadores de esta magna empresa. Por esto, hacemos un llamado a todos los indios ecuatorianos para que sigan este noble y bello ejemplo. (Mi énfasis)

Si bien la FEI nació al amparo del Partido Socialista, sus líderes la direccionaron desde su cultura. Basta mirar el cariz de los discursos de Dolores Cacuango. En los discursos de Dolores Cacuango, se pueden identificar elementos propios de su cultura que hacen particular e *indígena* a sus planteamientos.

La historia del movimiento indígena ecuatoriano está ligada durante todo el siglo XX con el desarrollo de la izquierda en el Ecuador. Esta unión, para el caso de las escuelas indígenas de Cayambe, se refleja en la pareja for-

mada por Dolores Cacuangó y María Luisa Gómez de la Torre (1887-1977) en la construcción de este proyecto.

Como ya ha sido analizado en distintas ocasiones, fue Dolores Cacuangó, figura gigante del movimiento indígena, quien impulsó la educación indígena. Una de las preocupaciones fundamentales de Dolores Cacuangó fue la creación de escuelas llevadas adelante por indígenas para superar el abandono estatal y la violencia en las aulas mestizas. Pero por otro lado, la escuela tenía como objetivo implícito dar a conocer las leyes que afectaban directamente a la población indígena y de las cuales la dirigencia indígena tenía conocimiento. Así, dentro del **Programa de reivindicaciones para los indios ecuatorianos** (Ñucanchic Allpa, 1946), a más de señalamientos acerca de la vida cotidiana en las haciendas como acceso a los huasipungos, pastoreo, uso del agua y recolección de leña, condiciones de trabajo en las haciendas, se plantea “luchar para que se les provea de escuelas”. En otro artículo del mismo periódico, **Trabajador indio**, se señala: “solicita la creación de escuelas para que instruyas. Los Sindicatos y las Comunas son para todo esto. Son arma eficaz para que puedas defenderte mejor de los gamonales. Para que puedas salvaguardar tus intereses. **Indio, organízate sin temor ni recelo, que las leyes te garantizan plenamente**”. (Mi énfasis).

La educación se va configurando como un mecanismo que permite acceder al manejo de las leyes, para la creación de un proyecto de modernidad propio: a partir de “su razón”, manejar el universo jurídico creado desde el estado colonial-republicano, en aras de manejar el propio destino, de seguir siendo, defendiendo la contemporaneidad de los pueblos indígenas contra el discurso que los ubicaba en el esquema del pasado-salvaje, que tal cual lo plantea la teoría evolucionista, debe ser superado.

El estado republicano ecuatoriano, reconoció la ciudadanía formal del indígena a través de la supuesta “igualación”¹¹ en tanto declaración formal. Pero, tras la inclusión formal se ocultó la exclusión real, a través de lo que Silvia Rivera (1993:252) acertadamente define como “la doble moral criolla, que reconocía la ciudadanía formal del indio, pero no lo consideraba aún suficientemente humano como para departir en igualdad de condiciones con la minoría criolla...”¹².

11 Nos referimos a la supresión del tributo de indios, aprobada por el Parlamento Nacional en 1857, con lo cual se desaparece a la población indígena como tal para el estado ecuatoriano.

12 Al no reconocerse al indígena como plenamente humano, se delegó su administración

Según Silvia Rivera (1993:252) la “*idea liberal de la ciudadanía del indio, basado en la privatización de las tierras comunales, el aprendizaje forzado del castellano y la desaparición de todo vestigio de identidad étnica*”, es una de las condiciones básicas para el reconocimiento del indígena como ciudadano. Pero las Escuelas Indígenas de Cayambe tenían su propio proyecto de modernidad, en los que la educación y desde ahí, el uso del castellano eran fundamentales. Esto se reflejaba en una opción clara por el aprendizaje del castellano, pero desde lo indígena. Con el acceso al castellano se cumplían los objetivos propuestos que eran conocer las leyes que afectaban directamente a la población indígena. Es decir, se trata de escuelas indígenas pero desde la lógica de apropiación e incidencia del y en el espacio del Estado, espacio que desde siempre les había sido negado.

En este sentido, el castellano se convierte en una necesidad urgente: saber de qué se trata el mundo del Estado, castellano y letrado, que margina a la población indígena y la ubica fuera de la modernidad. Por ello, la enseñanza del castellano es una de las tareas de estas escuelas. No se reniega del kichwa, pero la urgencia los aboca al castellano:

Comenzamos dando clases en ambos idiomas, primero en castellano, luego seguíamos traduciendo al kichwa, poquito a poquito. El castellano primero llevamos adelante, después que ya aprendieron a leer y escribir castellano, vuelta pasábamos, conseguíamos otro librito para cambiar el idioma también.

Mejor que lleguen a tener ese corazón de haber comprometido a enseñarles el kichwa y el castellano, ambos idiomas. Ojalá aprendan otros idiomas, no quiere decir que es malo, sino que el propio idioma que no nieguen eso, que sigan adelantando y mejorando el idioma kichwa. (Don Luis Catucuamba, 2007)

En las escuelas no se enseñaba en kichwa, para qué, si ellos saben más que uno. ¿Para qué? Eso que llaman, ¿cómo es? bilingüe, no practicábamos eso. Cuando más hay que extrañar el castellano. El kichwa saben, ¿para qué? Eso sería en el pueblo dónde no saben kichwa. (Don José Amaguaña, 2007)

a instituciones que lo “socorrieran”. La delegación administrativa de la población indígena planteó, entre otros, a la iglesia o a la caridad doméstica como los sujetos de la administración. Con esto, se llevó a cabo una continuación de la misión evangelizadora de la iglesia, ahora con la idea de civilizar a esta población. Solamente en el momento en que se abandonara la cultura propia se estaría más cerca de la civilización.

Las Escuelas Indígenas de Cayambe buscaban desarrollar en niños y niñas indígenas las habilidades que el mundo “moderno” requería, pero en función a su propio proyecto: seguir siendo indígenas pero ciudadanos con plenas capacidades. Aquí radica la gran importancia de plantear la escuela como una *escuela propia*. En la medida en que se pretende que sea la comunidad quien controle la escuela (y no al revés), la palabra escrita, el libro, concebido en un inicio como el símbolo contundente de la dominación, pasa a ser parte del propio proyecto de modernidad de los pueblos indígenas.

La experiencia de las escuelas indígenas de Cayambe fue clausurada por la dictadura militar en el año de 1963, aunque haya sido retomada como un ejemplo vanguardista por toda la educación intercultural del Ecuador.

Entre 1980 y 1984, y luego entre 1988 y 1989, el Estado asumió por primera vez en su historia, la tarea de alfabetizar en lengua indígena. Las dos campañas alfabetizadoras a las que nos referimos las reseñamos a continuación¹³:

- *Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” (1980-1984)*. Partió de enfoque psicosocial, que vio a la alfabetización como una herramienta de pensamiento crítico, de compromiso y acción social. Se priorizó a las zonas rurales y a la población entre 15 y 54 años. Para la alfabetización en Kichwa, se utilizaron diversos métodos, algunos de ellos surgidos de las propias comunidades indígenas. Según datos oficiales, se llegó a alfabetizar en total a cerca de 420,000 personas en los 4 años que duró el programa. El índice de analfabetismo en el país se estimaba en un 25,4% (929,624 personas) al iniciar el programa.
- *Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leónidas Proaño” (1988-1989)*. La campaña tuvo tres fases: a) planeamiento y organización (8 meses), alfabetización (4-5 meses, mayo-octubre 1989) y c) sistematización y evaluación final (1990). Se realizó una campaña para la población hispanohablante y otra para la población kichwa-hablante, esta última con ritmos, modalidades y contenidos distintos e integrándose más bien a las acciones en marcha y bajo

13 Se ha tomado como referencia el trabajo realizado por Rosa María Torres: *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica*. 2006.

la forma de un programa. El tema de la campaña hispana fueron los Derechos Humanos.

A partir de 1988 se crea la DINEIB, institución que asume en adelante los procesos de alfabetización infantil con resultados bastante aceptables, como ya se ha mencionado. Sin embargo, no ha habido el mismo énfasis en el trabajo de alfabetización con la población adulta. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) recoge las experiencias desarrolladas en el país sobre Educación Indígena en el siglo pasado.

Experiencias de educación indígena desarrolladas en el siglo XX¹⁴

Escuelas indígenas de Cayambe

En la década de los cuarenta se desarrolló una experiencia de educación indígena, una de cuyas maestras fue Dolores Cacungo que, con el apoyo de algunas mujeres quiteñas y de dirigentes indígenas de la zona, organizó un grupo de escuelas indígenas. Estas escuelas estuvieron ubicadas en Cayambe, provincia de Pichincha y luego las misioneras Lauritas las extendieron hasta la provincia de Imbabura.

En estas escuelas trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra hasta que la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar en 1963.

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

El ILV, de procedencia estadounidense, inició sus labores en 1952 y las concluyó oficialmente en 1981. Su campo de acción estuvo localizado en algunas comunidades de las tres regiones del país, siendo su principal objetivo la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población fueron realizadas en cuanto contribuían a facilitar el proceso evangelizador.

14 Tomado del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). DINEIB, 1993.

Para cumplir con sus objetivos llevó a cabo acciones de investigación lingüística, utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. La política lingüística estuvo caracterizada por el mantenimiento de la escritura con base en dialectos de un mismo idioma o de la imposición del dialecto más prestigiado en otras zonas geográficas.

Misión Andina

Inició su labor en 1956 en la provincia de Chimborazo con fondos provenientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Realizó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industria rural, ingeniería civil, servicios sociales, capacitación de personal.

En 1964 la Junta Militar nacionalizó la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo. Su jurisdicción se estableció en la sierra en las áreas sobre los 1,500 metros de altura. En los inicios de la década de los setenta, la Misión fue integrada al Ministerio de Agricultura y luego desapareció. Se prepararon cartillas para lectura en lengua kichwa sobre temas que incluyen mitología y aspectos sociales y otros relacionados con la naturaleza. Este trabajo se realizó empleando los dialectos locales de Salasaca, Imbabura, Chimborazo.

Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Estas escuelas, dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla kichwa, surgieron en 1964 por iniciativa de Monseñor Proaño, Obispo de Riobamba. Aunque tenían alcance para la Sierra, la labor se centró en la provincia de Chimborazo y Tabacundo en la provincia de Pichincha.

La lengua materna tuvo como objetivo la concienciación antes que la utilización en la educación. Actualmente sólo transmiten en español.

Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH)

Desde 1972 funcionan las escuelas radiofónicas de los Shuar-achuar que iniciaron con la primaria y luego fueron extendiéndose hasta incluir la secundaria. Actualmente cuentan también con un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe, que surgió a partir del Instituto Normal Bilingüe Intercultural, y

están iniciando la introducción de la modalidad presencial con cobertura en las provincias de la Región Amazónica y algunos sectores de migrantes en la Costa.

En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar, que funciona con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura.

Emplean la lengua materna y el español en materiales para la primaria y secundaria producidos en los dos idiomas, aunque los contenidos se han centrado en la traducción de los de la educación tradicional en español. Uno de los aspectos importantes ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos.

Escuelas Indígenas de Simiatug

Estas escuelas funcionan dentro de la organización indígena “Fundación Runacunapac Yachana Huasi”, cuyo campo de acción es la Parroquia Simiatug en la provincia de Bolívar. Tienen como entidades de apoyo el “Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari y la emisora de la Fundación. Las actividades educativas de las escuelas se adecúan a las labores de Instituto, dado que los maestros estudian en ese centro.

El proyecto ha elaborado un texto para alfabetización de los niños utilizando el sistema kichwa de escritura unificada. La dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no han adquirido el kichwa como lengua materna, por lo que se requiere formar maestros para enfrentar esta situación.

Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

Este programa se inició en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chucchilán con cobertura extendida en diversas comunidades más de la provincia de Cotopaxi. Actualmente utiliza la lengua materna como lengua principal de educación y ha formado maestros de las propias comunidades. También ha organizado proyectos productivos vinculados a la educación. Para el nivel medio cuenta con el colegio «Jatari Unancha» de modalidad semipresencial.

Escuelas bilingües de la Federación de comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE)

Las escuelas comenzaron con unos pocos lugares en 1975, para extenderse luego a unas cincuenta comunas de la Federación. Realizaron algunas investigaciones en el campo de la historia, produjeron material didáctico en lengua kichwa para niños y formaron maestros de las propias comunidades. Este proyecto desapareció por falta de apoyo de algunos dirigentes de la organización local.

Subprograma de alfabetización kichwa

El programa inició en 1978 en el Instituto de Lenguas y Lingüística de la PUCE, y funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI). En 1980 se desarrolló el Modelo Educativo Macac y se elaboró material para alfabetización en lenguas kichwa, secoya-siona, huao y chachi; se produjo material para posalfabetización, educación de niños y enseñanza de castellano como segunda lengua para niños y adultos kichwa-hablantes.

En esta etapa se inició el proceso de unificación del sistema de escritura del kichwa. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, y se formaron gran parte de los futuros líderes de las comunidades indígenas. Los educadores fueron indígenas de las mismas comunidades. De todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura, ya que el programa tuvo un carácter nacional.

Como un antecedente a este programa se tiene la licenciatura en lingüística kichwa, que funcionó entre 1974 y 1984 en el Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica, en donde se formó un significativo número de indígenas.

Chimborazoca Caipimi

Paralelamente al subprograma de alfabetización kichwa, dirigido por el CIEI, existió un proyecto exclusivo para la provincia de Chimborazo. En este proyecto se preparó una cartilla además de algunos materiales de lectura para adultos. En este proyecto se utilizó la escritura del habla local.

Colegio Nacional Macac

Se inició el programa de autoeducación bilingüe intercultural en lengua kichwa en 1986 como parte de las actividades de la Corporación Educativa Macac. Atiende el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos. Mantiene asesoramiento permanente a la escuela bilingüe Atahualpa, de la comunidad Chaupiloma en la provincia de Pichincha.

A más de la participación de los estudiantes del programa, cuenta con la presencia de miembros de las comunidades a través del programa de educación desescolarizada sin distinción de niveles de educación, conocimientos, edad, etc. Tiene cobertura nacional y constituye una continuación del Modelo Educativo Macac; emplea el kichwa como lengua principal de educación y el español como segunda lengua; utiliza un sistema de escritura unificada e integra la producción al proceso educativo.

La Corporación realiza, para el colegio Macac, investigaciones que se reinvierten en la corrección permanente del proceso educativo, en material didáctico, en la formación personal de los participantes, mediante reuniones destinadas a fomentar la revalorización cultural y psicológica, a más de profundizar el conocimiento científico.

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural

Comenzó su labor en 1986 con la firma de un convenio entre la GTZ, organismo de la República Federal de Alemania y el Gobierno Ecuatoriano. Han trabajado en la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria kichwa, capacitación y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural. Ha empleado el sistema de escritura unificada. Atiende 53 escuelas en siete provincias de la Sierra del país y ha participado, conjuntamente con la Universidad de Cuenca, en la capacitación de dos promociones de estudiantes en la carrera de educación bilingüe a nivel de licenciatura.

Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC)

Funciona desde 1986, ha trabajado en ocho escuelas de las provincias de

Napo y Pastaza. Ha elaborado material educativo para los primeros grados de la primaria. Emplea el sistema de escritura unificada.

Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)

La CONAIE, con la participación de sus organizaciones miembros, preparó la propuesta educativa para el Gobierno Nacional, lo que dio como resultado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en noviembre de 1988.

En 1989 se firmó un convenio de Cooperación Científica entre el MEC y la CONAIE con el propósito de realizar investigaciones lingüísticas y pedagógicas, así como para elaborar material didáctico de alfabetización, posalfabetización y de formación progresiva para el personal que participa en la educación en lenguas kichwa, awa, chachi, tsachila y las otras existentes en el país. Para mejorar la situación pedagógica, la CONAIE ha iniciado la conformación de un equipo para elaborar material sobre diferentes aspectos de la educación intercultural bilingüe.

Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos

Este convenio fue suscrito en 1990, con el fin de realizar investigaciones destinadas a producir material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y de español como segunda lengua.

El analfabetismo de la población indígena del Ecuador

Los debates en torno a la cantidad de población indígena en un país tan complejo como el Ecuador se asientan sobre una compleja problemática sociocultural mediada por el colonialismo y el racismo. En el último censo nacional (2001), los criterios sobre los que se construyó la proyección del total de la población indígena fueron la autoidentificación y las lenguas habladas por la población. Más allá de los debates que se generan alrededor de la forma y el fondo de la pregunta en la encuesta, los resultados oficiales presentan los siguientes datos:

Cuadro 1
Distribución de la población por etnia¹⁵

Población	Habitantes	Porcentaje
Indígena	830.418	6,8%
Afroecuatoriana	604.009	5%
Mestiza	9.411.890	77,4%
Blanca	1.271.051	10,5%
Otros	39.240	0,3%
Total	12.156.608	100%

Fuente: SIISE versión 4.5

El escaso 6,8% de la población indígena que presenta el censo nacional contrasta con el 9,08% señalado por el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador¹⁶ (CODENPE); y aún más radicalmente con el 33,33% planteado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Más allá del problema teórico que supone la construcción de las encuestas que generan las estadísticas, los datos de las cifras sirven para la construcción de políticas públicas con mayor o menor énfasis con relación a lo que ellas muestren. En el caso de la educación, la mayor o menor presencia de población indígena supone, además del diseño de determinadas políticas y programas, el mayor o menor presupuesto destinado a ellas. La invisibilización de la población en las estadísticas genera políticas ineficientes, insuficientes y hasta la ausencia de ellas. De esta forma se deja a un margen importante de la población sin la atención adecuada a sus necesidades, con los consiguientes retrasos para alcanzar los objetivos propuestos.

Habiendo precisado este detalle, tomaremos los datos del censo nacional de 2001 para el presente análisis, ya que con base en éste se han construido las políticas públicas en todos los temas, incluido el de educación.

15 Los datos que se muestran en el presente trabajo provienen del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador, SIISE, versión 4.5, salvo que se indique lo contrario.

16 El CODENPE es “una instancia representativa y participativa, que democratiza las entidades estatales, incluyendo a los sectores sociales, para el establecimiento de políticas, planes, programas, proyectos y actividades de desarrollo, involucrándolos en la toma de decisiones”. Fue creado en diciembre de 1998, para “permitir la participación de los pueblos y nacionalidades en los niveles de planificación, priorización de acciones y toma de decisiones en el Estado”. La tarea fundamental del CODENPE constituye la definición de políticas para el fortalecimiento de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. Su énfasis ha estado ligado a la ejecución de proyectos de desarrollo que en sus postulados dejan dicho que serán “integrales y sustentables”.

La población indígena del país abarca 15 nacionalidades y 13 lenguas a más del castellano. Según los datos mostrados por el Censo, 18,05% de la población indígena se encuentra en el área urbana, mientras que un 81,95% se ubica dentro las áreas rurales. La pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), afecta al 96,3% de la población indígena del área rural y al 60,7 de la población indígena en el sector urbano.

De acuerdo con los datos elaborados por el SIISE, la población indígena se ubica dentro de las 15 nacionalidades existentes en el país y se hablan 13 lenguas indígenas además del castellano.

Cuadro 2
Población por nacionalidades indígenas

No.	Nacionalidad	Lengua	Analfabetismo de la población			
			Área urbana		Área rural	
			Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
1	Achuar	Achuar chicham	11,1%	12,1%	31,8%	16,3%
2	A' i	A'ingae	18,5%	6,0%	52,8%	32,5%
3	Awa	Awapit	13,0%	2,3%	62,8%	51,6%
4	Chachi	Cha'palaa	18,4%	10,0%	50,9%	25,0%
5	Epera	Sia pedee	16,7%	0,0%	33,3%	27,3%
6	Waadani	Wao tiroo	59,2%	19,2%	48,6%	32,3%
7	Kichwa Sierra	Kichwa	20,5%	8,9%	42,2%	23,3%
8	Kichwa Amazonía	Kichwa	11,0%	5,5%	21,5%	11,4%
9	Manta Huancavilca	Castellano	5,0%	4,7%	26,9%	6,3%
10	Secoya	Paicoca	13,3%	4,6%	30,5%	14,3%
11	Shiwar	Shiwar chicham	5,6%	0,0%	30,4%	23,9%
12	Shuar	Shuar chicham	7,3%	4,4%	17,7%	10,9%
13	Siona	Paicoca	20,0%	0,0%	33,3%	20,2%
14	Tsa chila	Tsa'fiqui	24,2%	7,8%	58,3%	38,7%
15	Zápara	Zápara	42,9%	6,7%	41,8%	40,9%

Fuente: SIISE versión 4.5

Con relación al analfabetismo existente entre la población indígena, debemos señalar que la existencia de 13 lenguas indígenas supone, en primer término, un problema operativo, ya que exige la producción de materiales didácticos para cada una de éstas, sin contar con el trabajo lingüístico previo a esta tarea.

Por otra parte, las cifras que se manejan sobre analfabetismo indígena muestran que éste se ha focalizado entre las mujeres indígenas. Se puede afirmar que una de las razones para este fenómeno tiene que ver con el monolingüismo de este sector de la población indígena, pero también, como se puede interpretar a partir de las cifras de analfabetismo funcional, con el poco espacio de interlocución con que cuentan las mujeres indígenas en la sociedad nacional. Si partimos de la premisa afirmada por De la Cadena (1992) que en la mujer se sintetiza la discriminación por ser indígena a más de la discriminación por género, es evidente que las mujeres indígenas sufren una triple discriminación: de género, de clase y por etnicidad: 90,1% de las mujeres indígenas son pobres y el 68,2% de la población indígena que vive en condiciones de pobreza extrema, son mujeres. En estas condiciones, la supervivencia diaria se convierte en un reto abrumador para las mujeres indígenas, que postergan temas como la alfabetización a un segundo plano.

Otro de los problemas que afronta el tema de la alfabetización indígena, es la persistencia de un imaginario que ubica a la población indígena en el sector rural, pero que no considera las dinámicas migracionales que se imponen en las comunidades indígenas, que difícilmente están al margen de los procesos urbanos. Los datos que se ofrecen sobre la migración indígena a las ciudades por nacionalidades, especialmente en la sierra, que es donde se encuentra la mayor cantidad de población indígena, muestran una vinculación con las ciudades que debería ser mejor considerada a la hora de hacer un análisis sobre dónde y/o cómo alfabetizar a la población indígena (cuadro 3).

Cuadro 3
Comunidades que migran por trabajo

Región	Pueblos y nacionalidades	Comunidades que migran por trabajo
Amazonía	Achuar	21%
	Ai Cofán	67%
	Huaorani	50%
	Kichwa Amazonía	54%
	Secoya	33%
	Shiwar	88%
	Shuar	49%
	Siona	0%
Costa	Zápara	71%
	Awa	55%
	Chachi	61%
	Epera	100%
	Manta - Huancavilca	91%
Sierra	Tsa chila	88%
	Chibuleo	82%
	Karanki	100%
	Kayambi	90%
	Kañari	93%
	Kichwa Tungurahua	77%
	Kitukara	68%
	Natabuela	94 %
	Otavalo	97%
	Panzaleo	100%
	Puruhá	94%
	Salasaka	92%
Saraguro	82%	
Waranka	86%	

Fuente: SIISE versión 4.5

Caracterización del analfabetismo indígena en el país

Los criterios utilizados para la determinación del nivel de educación de la población, por Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), señalan como *analfabetas* a aquellas personas que “no saben leer y escribir o que sólo leen o sólo escriben”, y se denominan *analfabetas funcionales* a las “personas que han asistido a la escuela primaria tres años o menos”. Bajo estos criterios, el Estado ecuatoriano presenta los siguientes datos (cuadro 4).

Cuadro 4 **El analfabetismo puro entre la población indígena**

Tasa de analfabetismo nacional	9%
Tasa de analfabetismo en la población indígena	28,2%

Como puede observarse, el analfabetismo puro se concentra en la población indígena, más allá incluso de la población afroecuatoriana (10,3%).

Cuadro 5 **Analfabetismo indígena por género y área**

Analfabetismo indígena por género	Mujeres	Hombres
	35,9%	19,7%
Analfabetismo indígena por área	Rural	Urbano
	31,6%	15,3%

Cuadro 6 **Analfabetismo indígena por género y área de residencia**

Analfabetismo por género y área de residencia en población indígena	Mujeres indígenas urbanas	Hombres indígenas urbanos
	20,4%	10,4%
	Mujeres indígenas rurales	Hombres indígenas rurales
	39,9%	22,4%

El analfabetismo puro se concentra, como ya se señaló, entre las mujeres indígenas del área rural, aunque muestra la misma tendencia para las mujeres que migran hacia las áreas urbanas.

Cuadro 7 **El analfabetismo funcional**

Tasa de analfabetismo funcional nacional	21,3%
Tasa de analfabetismo funcional en la población indígena	45%

Analfabetismo funcional por género	Mujeres	Hombres
	51,7%	37,6%
Analfabetismo funcional por área	Rural	Urbano
	48,7%	31,1%

Analfabetismo funcional por género y área de residencia en población indígena	Mujeres indígenas urbanas	Hombres indígenas urbanos
	36,2%	26,1%
	Mujeres indígenas rurales	Hombres indígenas rurales
	55,6%	41%

Las cifras que muestra el analfabetismo funcional son dramáticamente superiores. Si consideramos que los analfabetos funcionales vuelven a ser analfabetos puros por desuso y sumamos el analfabetismo puro más el analfabetismo funcional, el problema es sumamente grave, y esto obliga a cambiar las estrategias que se utilicen en torno a las políticas de alfabetización.

Una mirada integral del analfabetismo puro y funcional, nos muestra una dramática realidad nacional: el 9% de analfabetismo puro existente entre la población de más de 15 años es superado por el 21,3% de analfabetismo funcional existente en el mismo grupo poblacional. A este provisional 30.3% de analfabetismo puro y funcional, debe añadirse un 39,62% de personas mayores a 12 años que no han concluido la primaria¹⁷. Estas cifras sugieren que las políticas en torno a la alfabetización se orienten a estrategias de Educación Básica de Adultos.

Con relación a la ubicación del analfabetismo por territorio, encontramos que el 48,96% de la incidencia del analfabetismo puro se concentra en tres provincias: Guayas (22,71%), Manabí (13,37%) y Pichincha (12,88%), esta concentración espacial tan delimitada en el territorio nacional sugiere varias lecturas. En primer lugar, que al ser estas provincias las de mayor desarrollo urbano, la población analfabeta podría estar concentrándose en las áreas urbanas. En segundo lugar, teniendo en cuenta que Quito y Guayaquil constituyen los dos mayores centros receptores de migración indígena del país, pudieran estar albergando a un amplio margen de población indígena analfabeta en su seno. Sin embargo la dinámica migratoria de las comunidades indígenas no es tomada en cuenta a la hora de definir las políticas públicas, éstas continúan que la población indígena analfabeta está ubicada en el ámbito rural.

En un país como el Ecuador con características geográficas que permiten una movilidad rápida y relativamente fácil; con una crisis económica que generó la dolarización y afectó sobre todo a la pequeña producción agrícola¹⁸, el aislamiento de las comunidades indígenas es prácticamente inexistente. En este contexto, el analfabetismo debe ser entendido dentro de la compleja dinámica

17 Estas cifras han sido tomadas del *Informe País: Alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas en el Ecuador. Hacia el plan Decenal de Educación (EDJA). 2005-2007*. Elaborado por la DINEPP en el año 2006.

18 Debido a los altos costos de producción en el campo ecuatoriano, los precios de éstos no resultan competitivos con productos traídos de los países fronterizos.

mica que ha generado la migración, se debe hacer un esfuerzo por comprender la pertinencia y el funcionamiento de los procesos de lectura y escritura que tienen lugar tanto en el campo como en la ciudad. A más de estos elementos, más bien funcionales de la alfabetización, es necesario tomar en cuenta las lógicas simbólicas dentro de las que se insertan procesos como la alfabetización. Como se verá más adelante, la capacidad de leer y escribir, en los Andes, tiene claras connotaciones de poder que han ido definiendo el lugar y las condiciones de vida de quienes tienen acceso a él.

Al analizar el caso de las mujeres indígenas analfabetas, su situación supone la conjugación de una serie de elementos que las ubican en el lugar más frágil del acceso a la lectura y escritura. En primer lugar, las mujeres indígenas han sido históricamente las encargadas de la generación y transmisión de los procesos de reproducción cultural. En este sentido, su monolingüismo permite la continuidad de aquellos elementos culturales profundamente asociados a la lengua. Sin embargo, esta característica, que es una fortaleza para la reproducción cultural de los pueblos indígenas, se convierte, de cara a la sociedad nacional, en la mejor arma para mantenerlas lejos no sólo de la alfabetización, sino del poder político que se genera a partir del acceso a ésta. Como bien lo señala Virginia Zabala (2002:13) *la escuela produjo diversas transformaciones sociales en las comunidades rurales y reestructuró los estilos de vida al reforzar el conocido “mito del progreso” basado en la educación y en el poder de lo letrado. Los individuos letrados (sobre todo hombres), han ganado prestigio con su habilidad para tramitar asuntos burocráticos y estatales. Pero no sólo los hombres van ganando prestigio dentro de las comunidades, sino que los jóvenes, al asumirse como “mejores” por su acceso a la lectura y escritura, menosprecian el conocimiento ancestral encarnado en las personas más viejas.*

Pero no sólo las mujeres indígenas rurales se encuentran en desventaja al momento de la alfabetización. Las mujeres indígenas que migran encuentran mayores dificultades que sus pares varones a la hora de acceder a la alfabetización. En el caso de estas mujeres, se hace evidente que la discriminación y el racismo son elementos que se deben considerar en las políticas que tratan de erradicar el analfabetismo. Sin embargo, las mujeres indígenas en las ciudades cuentan con mejores condiciones que los varones para acceder a la alfabetización: debido a las características de su trabajo (vendedoras del sector informal), son dueñas de su tiempo y si tienen la intención de alfabetizarse encuentran los momentos para hacerlo; no sucede lo mismo con los varones

indígenas, que al acceder fundamentalmente a trabajos como albañiles tienen horarios rígidos y extenuantes que no les favorecen para alfabetizarse. Pese a esta condición favorable de las mujeres indígenas a la alfabetización, el problema radica fundamentalmente en que la mayor parte de los programas de alfabetización que en el momento vienen llevándose a cabo, son en castellano. El uso del castellano en los procesos de alfabetización suponen para ellas mayor esfuerzo y, por lo tanto, mayores posibilidades de fracaso, situación que las desmotiva y que en la mayoría de los casos hace que su progreso sea lento. Estos programas de alfabetización refuerzan el imaginario de que son “tontas” por ser indígenas. Por otro lado, el entorno social en el que se mueven las mujeres indígenas migrantes analfabetas puras y funcionales, no les ofrece oportunidades para potenciar sus capacidades de lectura y escritura, pudiéndose afirmar que las mujeres indígenas que se alfabetizan terminan por lo general siendo analfabetas por falta de uso de las destrezas adquiridas.

Posturas actuales en torno a la alfabetización de la población indígena

Dentro del marco jurídico vigente en el país, existen amplios espacios que reconocen la diversidad cultural y lingüística de éste. Sin embargo, este entramado legal en la práctica tiene muy pocas o nulas repercusiones sobre la realidad de los pueblos indígenas y los derechos que implican el uso de las distintas lenguas.

La Constitución Política del Ecuador reconoce en sus articulados el derecho de las nacionalidades y pueblos indígenas a una educación pertinente a su cultura, al uso de la lengua y al mantenimiento y desarrollo de sus tradiciones culturales. En el artículo 1, el Ecuador se reconoce como un estado “...pluricultural y multiétnico... El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley”¹⁹. Sin embargo, en la rea-

19 Se pueden encontrar otras referencias dentro del marco legal sobre este tema, por ejemplo: En el artículo 69 se reconoce que “el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”. En el capítulo 5 de la Constitución se reconocen los derechos colectivos de los Pueblos Indígenas, el artículo 84, en literal 1. Afirma que el Estado debe “mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico. En el literal 11, el Estado

lidad la inversión efectiva que hace el Estado en la educación intercultural bilingüe es mucho menor en comparación con la educación hispana. Cabe resaltar que los costos por movilización y producción de materiales en las distintas lenguas son superiores a lo que significa trabajar en una sola lengua, y en sectores de fácil acceso²⁰.

Cuadro 8
Presupuesto para la educación en US\$ dólares por alumno para población en edad primaria y secundaria 2004. Educación hispana en comparación con la Educación indígena

Niveles y ejecución	Hispana	Indígena
Educación primaria	148	133
Educación secundaria	176	108
Ejecución presupuestaria educación básica	216	185

Fuente: J. Ponce 2004

Si bien el Ecuador vive en la actualidad un proceso de transición política e institucional, marcado por la instauración de una Asamblea Nacional Constituyente, se ha mencionado que los derechos de los pueblos indígenas serán aditivos en la nueva constitución. Sin embargo, el discurso oficial deja entrever el criterio de unificar la educación en un Sistema Nacional de Educación Intercultural. En la práctica esto significa que la DINEIB perdería su categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero Descentralizado. En el actual momento es difícil prever cuáles serían las repercusiones de este cambio, debido a que la Asamblea Constituyente se encuentra en el proceso de reflexionar en el país que queremos. Ante esta situación, la DINEIB ha elaborado una propuesta de articulado a favor del carácter descentralizado de la institución, que ha sido entregado al presidente de la Asamblea Constituyente, que se enmarca dentro de la propuesta del Movimiento Indígena de un Estado Plurinacional.

garantiza el acceso a una educación de calidad y a contar con el sistema de educación intercultural bilingüe.

²⁰ Más allá de lo anecdótico, las estadísticas manejadas por la DINEIB difieren de aquellas que maneja el Ministerio de Educación sobre la cantidad de población indígena; esto muestra, cómo el manejo de los criterios para establecer la identidad étnica del país tiene repercusiones concretas y tangibles en la vida de aquellas poblaciones que al ser invisibilizadas, no pueden acceder a la misma cantidad de recursos que el resto de sus connacionales.

La historia de la educación indígena en el país es fruto de una larga lucha de los pueblos indígenas. Fruto de esa lucha y en cumplimiento al reconocimiento que hace la Constitución a los derechos de los pueblos indígenas, se crea la DINEIB el 15 de noviembre de 1988, reformando la ley de educación mediante el Decreto Ejecutivo No. 289. Mediante este decreto se crea la DINEIB, estableciendo entre sus funciones el desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe, así como el diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de la población. A partir del 15 de abril de 1992, el Congreso Nacional por medio de la ley 150, se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado, especializado en culturas y lenguas aborígenes. Este reconocimiento político ha permitido que se desarrollen programas de alfabetización para niños y niñas indígenas en kichwa y en todas las lenguas de la amazonía. Al analizar los indicadores de eficiencia interna, encontramos que la DINEIB ha cumplido su tarea a cabalidad.

Cuadro 9
Indicadores de eficiencia interna (porcentajes)

Indicador	Total	Hispana	Indígena
Tasa de promoción (promedio de 1o. a 5o. grados)	92,2%	91,9%	98,0%
Tasa de repetición (promedio de 1o. a 5o. grados)	2,4%	2,4%	0,1%
Tasa de deserción (promedio de 1o. a 5o. grados)	5,5%	5,7%	1,9%
Tasa de supervivencia (hasta 5o. grado)	78,0%	77,8%	83,2%
Coefficiente de eficiencia (hasta 5o. grado)	86,6%	86,0%	102,1%
Años promedio para aprobar la primaria	6,8%	6,8%	5,9%

Fuente: J. Ponce en base a SINEC, años lectivos 2000-2001 y 2001-2002

Sin embargo, uno de los problemas más graves del Estado ecuatoriano es la superposición de roles y funciones dentro de su estructura. Este hecho es observable también en el caso del cumplimiento de las políticas nacionales en torno a temas de Educación. Legalmente la DINEIB no ten-

dría jurisdicción sobre temas de alfabetización de personas mayores de 15 años, sin embargo, cuenta con un departamento encargado oficialmente de la alfabetización en lenguas indígenas²¹.

En cumplimiento de la política 4 del Plan Decenal de Educación, que busca erradicar el analfabetismo y fortalecer la educación básica de adultos, se le encarga a la DINEIB²² la ejecución del Proyecto Dolores Cacuango²³, proyecto que hereda los resultados de más de una década de ausencia de políticas específicas en el área de alfabetización. Se pueden mencionar dos factores clave para la ausencia de políticas alfabetizadoras en los últimos años. En primer lugar, el planteamiento del Banco Mundial efectuado en los años 90 acerca de un supuesto fracaso de la alfabetización haciéndose referencia a una mayor tasa de retorno en educación primaria. En segundo lugar, los planteamientos sobre los derechos de niños y niñas dio impulso a la ejecución de proyectos de atención y educación infantil, priorizándose la inversión en educación primaria dejando de lado la alfabetización de la población adulta.

En este contexto, el gasto social de este período fue recortado drásticamente a nivel nacional, especialmente el relacionado con la educación para adultos (cuadro 10).

21 Según Cecilia Analuisa, ex directora de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (DINEPP).

22 El Acuerdo Ministerial 314 del 14 de agosto de 2007, delega a la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente la ejecución del programa, señalando que el Proyecto “Dolores Cacuango” estará a cargo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

23 Líder Indígena que luchó por el derecho a la tierra y educación en el siglo XX.

Cuadro 10
Presupuesto del Ministerio de Educación y Cultura en relación con el PIB
Presupuesto de Educación de Adultos en relación con el PIB

Descripción	Valor en US dólares	Valor en miles USD	Porcentaje
Presupuesto del Ministerio de Educación y Cultura, año 2006	1.092.031.792,86	1,092.031,80	
PIB a abril de 2006	39.455,100.000,00	39.455'100,00	
Porcentaje del presupuesto con respecto al PIB			2,77%
Presupuesto de la DINEPP incluyendo educadores bonificados y proyecto "Minga por un Ecuador que se educa"	24,107.000,00	24.107,00	
Porcentaje del presupuesto de la DINEPP con relación al presupuesto del MEC			2,21%
Porcentaje del presupuesto de la DINEPP con relación al PIB			0,06%

Fuente: Informe País, alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas en el Ecuador (2006)

A pesar de los problemas por los que atraviesa la educación en el país, evidenciados en el 30,3% de la población en estado de analfabetismo puro y funcional, las políticas públicas han puesto poco énfasis en la alfabetización de la población indígena.

Cuadro 11
Programas de alfabetización en ejecución

Nombre del programa	Fecha	Organismo responsable
Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos	2007-2010	Ministerio de Educación
Programa de Alfabetización "Yo sí puedo"	2004-2008	Gobiernos Seccionales

Fuente. Ministerio de Educación

Programa nacional de educación básica para jóvenes y adultos

A partir de la aprobación del Plan Decenal de Educación (2006-2015), el 26 de noviembre de 2006²⁴, y en cumplimiento de la política 4 se crea el

²⁴ El texto de la consulta aprobada decía: ¿Está usted de acuerdo con que las ocho políticas

Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, que busca la erradicación del analfabetismo y la continuación de los estudios hasta concluir la Educación Básica.

El objetivo de este programa es “garantizar el acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios de la población con rezago educativo, a través del Programa Nacional de Educación Básica para jóvenes y adultos, considerando a la alfabetización como su punto de partida en el marco de una educación inclusiva”. Si bien esta política desarrolla programas para erradicar el analfabetismo, su énfasis en la educación básica busca incidir en la reducción del analfabetismo funcional.

Este programa es de alcance nacional, su cobertura abarca las 24 provincias, 219 cantones y 1.300 parroquias. Su focalización está destinada a la población: indígena, afroecuatoriana, discapacitada, carcelaria y refugiados de las fronteras norte y sur del país (refugiados colombianos y peruanos).

Para atender de manera adecuada a la población beneficiaria, el Programa se compone de 5 proyectos (cuadro 12).

del Plan Decenal de Educación (2006-2015), constantes en esta consulta sean consideradas como políticas de Estado prioritarias para la inversión del sector público? 1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años. 2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo año. 3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente. 4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos. 5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas. 6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. 7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida. 8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Cuadro 12

Proyectos del programa nacional de educación básica para jóvenes y adultos

Nombre del proyecto	Focalización	Población beneficiaria
Manuela Sáenz	Población mestiza	210.331
Dolores Cacuangó	Población indígena	7.618
Cordón Fronterizo	Refugiados colombianos y peruanos	33.400
Voluntad	Población carcelaria	10.701
Discapacidades diversas	Población con discapacidades	6.235

Fuente: Ministerio de Educación

La ejecución del Proyecto Dolores Cacuangó está a cargo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), su cobertura abarca a las 13 nacionalidades indígenas. El proceso de alfabetización se propone que se realice en lengua materna y el de posalfabetización (continuación de la educación básica) en idioma castellano.

Cuadro 13

Cobertura del proyecto Dolores Cacuangó

Nacionalidad	Población analfabeta	Número de centros a crear	Lengua	Número de textos
Kichwa			Kichwa	
Awa	922	93	Awapit	1.015
Chachi	1.039	104	Cha'palaa	1.143
Epera	105	11	Epera pedede	116
Tsa chila	424	43	Tsafique	468
Achuar	326	33	Achuar chicham	359
Ai Cofán	216	22	A'ingae	238
Huaorani	380	38	Wootededo	418
Secoya	110	11	Paicoca	121
Shiwiar	150	15	Shiwiar chicham	165
Shuar	3.726	373	Shuar chicham	4.099
Siona	120	12	Paicoca	132
Zápara	100	10	Kayapí \zápara	110

Fuente: Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación reconoce como parte de la política del plan decenal de educación el uso de la lengua en los programas de alfabetización, reconociendo el rol técnico de la DINEIB. Por su lado ésta, a través del acuerdo 289 del 20 de octubre de 2006, expide el Reglamento de uso y aplicación

de las lenguas de los pueblos indígenas que se definen como nacionalidades en el sistema de educación intercultural bilingüe. Entre otros, el objetivo de este reglamento es recuperar, fortalecer y desarrollar el uso y aplicación de las lenguas de las nacionalidades indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), mediante las comunicaciones oral y escrita sobre los conocimientos y sabidurías ancestrales.

Existe un énfasis notorio sobre el tema de la lengua que se refleja en el articulado del acuerdo²⁵, sin embargo, en la práctica las cosas suceden de otra forma. Por parte del Ministerio de Educación se encuentra actualmente en funcionamiento un proyecto de alfabetización llevado adelante por los estudiantes de los quintos cursos de todos los colegios del país, y que debe ser cumplido como un requisito indispensable para la titulación secundaria.

Según se pudo observar en un grupo de alfabetización correspondiente al proyecto Dolores Cacuango, muchos estudiantes de los colegios de Quito necesitan a una persona analfabeta para poder cumplir con este requisito. Se acercan entonces a grupos de alfabetización como el que pudo ser observado²⁶, y pese a que la coordinadora es indígena y cuenta con el material elaborado por la DINEIB para este proceso, los jóvenes lo hacen en castellano, el material con el que finalmente se trabaja está en castellano. El problema

25 Art. 2. Se afirma el carácter oficial y obligatorio del uso de las lenguas de manera oral y escrita por parte de las autoridades, funcionarios administrativos, técnicos pedagógicos, educadores y personal de servicio del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Art. 3. Se afirma que el uso y aplicación de la lengua de las nacionalidades indígenas es obligatorio en el proceso educativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Art. 4. Toda producción de materiales educativos, disposiciones, normativas, resoluciones y documentos oficiales... deben ser redactados en lenguas de las nacionalidades indígenas.

Art. 9. El uso de la lengua de las nacionalidades indígenas, forma parte del currículo para el desarrollo de los conocimientos y sabidurías y para ello:

- a) Los estudiantes para terminar la educación básica tienen como obligación rendir un examen y aprobar el nivel elemental de dominio de la lengua de las nacionalidades indígenas.
- b) Los estudiantes, previa la obtención del título de bachiller de todas las especialidades, tienen la obligación de rendir un examen y aprobar el nivel básico de dominio de la lengua de las nacionalidades indígenas.
- c) Los estudiantes, previa la obtención del título en los Institutos Pedagógicos, Técnicos y Tecnológicos, rendirán un examen y aprobarán el nivel avanzado de dominio de la lengua de las nacionalidades indígenas.

26 Se trata del grupo de alfabetización impulsado por la Casa de la Niñez, programa de la Fundación Patronato San José para los padres de familia de los niños, casi todos indígenas, que asisten a esta institución.

radica en que el libro lleno es considerado la prueba de que el alfabetizando culminó el curso. Más allá de la buena voluntad que existe por parte de la coordinadora indígena de este grupo, existen alrededor de 25 mujeres indígenas y 2 varones indígenas que asisten al centro. En este contexto, la presencia de los y las jóvenes estudiantes permite una atención personalizada que los hace sentir mejor atendidos.

Programa de alfabetización “Yo sí puedo”

El presidente Cubano Fidel Castro en noviembre de 2002 durante su visita al Ecuador, con motivo de la inauguración de la Capilla del Hombre, se mostró sensible a los elevados índices de pobreza y analfabetismo de la población indígena. En este contexto presentó al Movimiento Indígena el programa de alfabetización “Yo sí puedo”. El Gobierno local de Cotacachi²⁷ suscribió en abril de 2004 un convenio de cooperación con el Gobierno de Cuba, para aplicar el Proyecto de Alfabetización “Yo sí puedo”.

Para la implementación del Programa de Alfabetización y Posalfabetización, el Gobierno local integró un equipo técnico de promotores de alfabetización, los que cuentan con el apoyo técnico de un asesor cubano.

Según los datos obtenidos, al inicio del programa (agosto 2004) el índice de analfabetismo del Cantón Cotacachi era del 22%, de cuales el 66% eran mujeres. En un año de ejecución se logró reducir del 22% al 2,5% el índice de analfabetismo. Por ello, al término del primer año de implementación del programa, el 23 de agosto de 2005, el cantón Cotacachi se declara “Primer Territorio Libre de Analfabetismo en el Ecuador”. Esta declaratoria se ajusta a los indicadores de la UNESCO, que sugieren que un cantón puede ser declarado libre de analfabetismo si cuenta con un porcentaje del 4% de analfabetismo en su población.

Luego de la aplicación del programa de alfabetización “Yo sí puedo”, se implementó el programa de posalfabetización “Yo sí puedo continuar”, que busca brindar la oportunidad a la población alfabetizada de continuar con un

27 El Alcalde del Gobierno Local de Cotacachi, Auki Tituaña, es un político indígena de la Nacionalidad Kichwa.

proceso de estudios que le permitan terminar la educación primaria en dos años de estudio.

Actualmente, este programa ha sido asumido por la Asociación de Municipalidades Ecuatorianas (AME)²⁸. La decisión política y económica de estos Gobiernos Seccionales se debe a que han considerado como exitosa la experiencia del Gobierno de Cotacachi. La AME ha desarrollado algunas estrategias²⁹ para apoyar la ejecución de los programas de alfabetización que llevan adelante los gobiernos locales³⁰.

En la actualidad el Programa³¹ trabaja en 88 cantones de 19 provincias del país, se ha alfabetizado a 71.484 personas, se encuentran en proceso de alfabetización 14.700 personas y han sido declarados 14 cantones como Territorios Libres de Analfabetismo (cuadro 14).

28 La Constitución Política del Ecuador en el artículo 229, faculta a los gobiernos locales para asociarse de manera transitoria o permanente a fin de alcanzar objetivos comunes.

29 María Páez. Proyecto de erradicación del analfabetismo “Yo sí Puedo”, AME

30 *Coordinación con organismos nacionales e internacionales participantes en el programa. Diseño, socialización y ejecución del Proyecto de Alfabetización “Yo sí puedo”, con los Municipios que no lo han ejecutado. Motivación a los Municipios para lograr su participación en la ejecución del Proyecto. Asistencia técnica a los Municipios en la organización administrativa interna para el manejo del Proyecto. Asistencia técnica a los Municipios en el proceso de Descentralización de la competencia Alfabetización. Asistencia técnica en el área de Cooperación para la ejecución del Proyecto de Posalfabetización Yo sí puedo continuar.* Por su parte, los municipios tienen que cumplir algunas tareas como: *Incorporar el Programa en la gestión municipal, en el área social o de educación. Asignar el presupuesto correspondiente para la ejecución del Proyecto. Integrar el equipo técnico de educación para la implementación del Proyecto. Solicitar al Ministerio de Educación, la competencia de Alfabetización. Ejecutar el Programa de Posalfabetización.*

31 Datos actualizados a noviembre de 2007.

Cuadro 14
Provincias donde se ejecuta el programa

Número	Provincia	Número de cantones	Tipo de población
1	Pichincha	9	Indígena
2	Loja	3	Indígena
3	Cotopaxi	7	Indígena
4	Azuay	10	Indígena
5	Tungurahua	3	Indígena
6	Imbabura	6	Indígena
7	Chimborazo	10	Indígena
8	Pastaza	4	Indígena
9	Manabí	9	
10	Los Ríos	1	
11	El Oro	14	
12	Guayas	1	
13	Cañar	1	Indígena
14	Orellana	1	Indígena
15	Bolívar	1	Indígena
16	Morona Santiago	2	Indígena
17	Sucumbíos	2	Indígena
18	Carchi	1	Indígena
19	Galápagos	3	Indígena
	TOTAL	88	

Fuente: www.enbacu.cubaminrex.cu

Cuadro 15
Alfabetizados 2004-2007

Año	Alfabetizados
2005	7.857
2006	35.370
2007	28.257
TOTAL	71.484

Fuente: www.enbacu.cubaminrex.cu

Cuadro 16
Territorios declarados libres de analfabetismo

Número	Cantón	Provincia
1	Cotacachi	Imbabura
2	Pablo Sexto	Morona Santiago
3	Antonio Ante	Imbabura
4	San Miguel de los Bancos	Pichincha
5	San Fernando	Azuay
6	Santa Clara	Pastaza
7	Mera	Pastaza
8	San Fernando de Oña	Azuay
9	Girón	Azuay
10	Rumiñahui	Pichincha
11	Puerto Quito	Pichincha
12	Ponce Enrique	Azuay
13	Huaquillas	El Oro
14	Pasaje	El Oro

Fuente: www.enbacu.cubaminrex.cu

Ahora bien, la evaluación realizada por la AME da tan solo resultados positivos. Se mencionan logros relativos al tiempo empleado en lograr la alfabetización y los costos económicos que supone el programa; también se menciona el fortalecimiento de la autoestima de los y las participantes. De su lado, la evaluación realizada por el mismo gobierno cubano presenta una evaluación que da resultados netamente positivos. Sin embargo, si lee entre líneas a la pregunta de ¿Crees que deba cambiarse algo en las clases de alfabetización? ¿Qué aspectos deben cambiarse?, las respuestas evidencian que la percepción de la gente sobre aspectos como lengua y la adaptación del método a la realidad nacional son percibidas como importantes: 17% de los 3.301 encuestados desearían que se utilice más el vocabulario ecuatoriano y el 15,6% que se incluya el kichwa.

Otro de los puntos que deben ser replanteados es que después de haber analizado los sentimientos expresados en la carta final del curso de alfabetización, se evidencian, según el estudio, mayores cambios de actitud en la costa que en la sierra. Los argumentos que se dan tienen que

ver, según los evaluadores, con “una influencia más directa del programa, teniendo en cuenta que en la Sierra la mayor parte de los participantes son bilingües, lo que sin duda constituye una limitación, aun cuando se ha ido superando” (Portela 2007:30). Cabe, sin embargo, dejar planteada una pregunta abierta hacia la eficacia y sostenibilidad de los índices de alfabetismo conseguidos. Esto debido a que el hecho de la lectura y la escritura entre las comunidades indígenas no puede ser entendido exclusivamente como una tecnología a aprender, sino que debe ser analizado en cuánto se inserta en los procesos sociales que viven los y las destinatarias de los proyectos.

Por otro lado, como ya hemos mencionado, las mujeres indígenas presentan los índices más altos de monolingüismo en las comunidades indígenas. ¿Qué posibilidades hay de que la tecnología de la lectoescritura desarrollada por el programa Yo sí puedo responda a sus necesidades inmediatas? ¿Cómo se va a insertar la alfabetización en castellano en estas comunidades donde lo letrado tiene connotaciones de poder y discriminación hacia lo oral e iletrado? Son preguntas abiertas que ameritan una evaluación más a largo plazo de los logros de este programa.

El proyecto de alfabetización Dolores Cacuango

A continuación se presentará el Proyecto de Alfabetización Dolores Cacuango, actualmente en fase de implementación, siendo muy temprano para poder hacer un análisis más detallado de los resultados de su implementación.

Este proyecto se desarrolla bajo los principios del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el mismo que recoge la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades del país. El eje del proceso educativo es la persona, fomentando el desarrollo de la autoestima, articula como espacios de aprendizajes a la familia, la comunidad y los Centros Educativos Comunitarios³² (CEC). Como objetivos del proceso de aprendizaje se rescatan el desarrollo de la lengua, la cultura, los saberes ancestrales, la apropiación del conocimiento universal y el respeto a la naturaleza.

32 El MOSEIB plantea que el concepto de escuelas no representa la concepción de los pueblos y nacionalidades de educación, razón por la cual le denominan Centro Educativo Comunitario (CEC).

Con relación al proyecto de alfabetización, los textos que se utilizan fueron elaborados en 2007 por funcionarios de la DINEIB. El cuaderno de trabajo cuenta con 27 lecciones y el método utilizado para el proceso de alfabetización es el método global. Las lecciones facilitan el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, en el desarrollo de las diferentes lecciones se trabajan ejes temáticos que giran en torno a: política, organización, conocimientos ancestrales y medio ambiente. El proyecto cuenta con tres textos:

- Guía del Educador, en castellano.
- Cuaderno de Trabajo: “Ñuka Yachana Kamu”, en Kichwa.
- Libro de lectura: “Dolores Cacuanpak Muskui”, en Kichwa.

Estos textos están diseñados para atender a la población kichwa hablante de la región sierra y amazonía, se encuentran en proceso de diseño los textos en lenguas de las diferentes nacionalidades del país³³, este proceso está a cargo de los responsables de alfabetización de las diferentes Direcciones Provinciales y por Nacionalidad de EIB del país.

Guía del educador

La Guía del Educador está escrita en castellano y brinda orientaciones al promotor de alfabetización sobre el desarrollo de los diferentes objetivos de aprendizaje que se trabajan en las diferentes lecciones del cuaderno de trabajo.

Cada lección tiene tres objetivos: (a) el desarrollo de los ejes temáticos, (b) el aprendizaje de una grafía y (c) el aprendizaje de un número, y recomendaciones metodológicas para el tratamiento de cada lección.

Cuaderno de trabajo: “Ñuka yachana kamu”

El cuaderno de trabajo se estructura de la siguiente manera: actividades previas que permiten el desarrollo de la motricidad fina y 27 lecciones en las que se desarrollan las grafías del alfabeto kichwa y castellano.

33 Tránsito Chela. Coordinadora del proyecto de Alfabetización “Dolores Cacuango” DINEIB.

Las primeras 17 lecciones están escritas en kichwa y desarrollan las 17 consonantes y tres vocales que forman parte del alfabeto kichwa, de manera paralela, en cada lección se trabaja el concepto simbólico y concreto de los números del 1 al 17. En estas lecciones se trabajan los contenidos en kichwa.

Las 10 lecciones restantes están escritas en castellano y desarrollan las consonantes y vocales del alfabeto castellano que no forman parte del alfabeto kichwa, al finalizar cada lección se trabajan pequeños ejercicios matemáticos de suma y resta. En estas lecciones se trabajan los contenidos en castellano.

Este cuaderno está pensado para que los alfabetizados desarrollen competencias lectoras, escritoras (en dos lenguas) y matemáticas básicas.

En el desarrollo de los contenidos del cuaderno de trabajo “Ñuka Yachana Kamu” los ejes temáticos que se trabajan son³⁴:

Política – Poderes

- Constitución Política
- Convenios internacionales
- Poderes:
 - Ejecutivo
 - Legislativo
 - Judicial
- Poderes
 - Provincial
 - Local
 - Nacional
 - Internacional

Economía y producción

- Economía familiar (ancestral)
- Entidades de ahorro y crédito
- Mercadeo (importación y exportación)

34 Programa Nacional de Educación Básica Para Jóvenes y Adultos Intercultural. DINEIB 2007.

- Tecnología y Proyectos productivos
- Migración interna y externa
- Oferta y demanda
- Turismo

Salud y nutrición

- Medicina natural y occidental
- Alimentación familiar (natural y occidental)
- Alcoholismo – drogadicción
- Educación sexual
- Salud preventiva

Nacionalidades y pueblos (organizaciones)

- Sistema organizativo: local, provincial, regional y nacional
- Derechos colectivos
- Cultura, identidad, lengua y valores
- Interculturalidad

Recursos naturales y medio ambiente

- Medios de comunicación y transporte
- Flora y fauna
- Recursos hídricos - agua
- Calentamiento global
- Recursos renovables y no renovables
- Contaminación

Textos que apoyen la lectoescritura

Como parte de los materiales elaborados para la ejecución del proyecto de alfabetización Dolores Cacuango, se ha elaborado en lengua kichwa la cartilla de lectura “Dolores Cacuanguapak Muskui”. Esta cartilla busca apoyar el desarrollo de las competencias lectoras y recuperar la imagen de Dolores Cacuango como una líder indígena que luchó por el derecho a la tierra y la educación de los pueblos indígenas.

Partir de la experiencia acumulada

Los materiales elaborados para el proyecto de alfabetización “Dolores

Cacuango” por los funcionarios de la DINEIB, se basan en la experiencia desarrollada por el CIEI en el subprograma de alfabetización kichwa (1980). éstos utilizan los siguientes criterios:

- Para el aprendizaje de la lectura y escritura se utilizan los códigos de imágenes y los códigos lingüísticos.
- Enseñanza de las matemáticas en lengua materna.
- La utilización de ejes temáticos relacionados con la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas (Ejes temáticos y Textos de lectura).

Los materiales desarrollados buscan:

- Mantener y desarrollar la lengua materna, considerando que toda lengua puede ser utilizada como lengua de enseñanza.
- Propiciar un proyecto de alfabetización bilingüe e intercultural, considerando que el castellano es la lengua de relación intercultural de la sociedad.
- Rescate Cultural, a través de la utilización de ejes transversales en temas relacionados con la producción agrícola, conocimientos ancestrales, la organización, trabajo comunitario y los derechos colectivos.
- El desarrollo de la autoestima, la utilización de la lengua materna, que permite que los alfabetizados entiendan mejor y participen activamente en las clases de alfabetización.

Análisis de la pertinencia social, cultural y lingüística de los textos utilizados en el proyecto de alfabetización Dolores Cacuango

Con relación a la pertinencia social, cultural y lingüística de los textos utilizados en el Proyecto de Alfabetización, analizaremos 4 códigos de referencia: las imágenes, el lingüístico, el matemático y los ejes transversales.

Utilización de imágenes

Encontramos que a nivel de ilustraciones en las primeras 17 lecciones que se desarrollan en kichwa reflejan la realidad cercana a esta nacionalidad y las 10 lecciones que se desarrollan en castellano reflejan la realidad de las ciudades. La utilización de las imágenes en este texto maneja dos concepciones del mundo relacionadas con el manejo de la lengua.

La escritura de la imagen tiene su contraparte, que es la lectura cuya interrelación (escritura-lectura) y su difusión, constituyen elementos multiplicadores de la transmisión del conocimiento. La imagen, en este sentido, aparece en el texto como un medio de conocimiento y no como de ilustración, decoración o motivación.

Aprendizaje de la lectura y escritura

A nivel de contenidos en el aprendizaje de la lectura y escritura, las lecciones que se desarrollan en kichwa utilizan las grafías de este alfabeto, que tiene 17 consonantes y 3 vocales, las palabras que se utilizan son cercanas a la realidad cultural, como: animales, alimentos, plantas, instrumentos de trabajo, utensilios de cocina, vestimenta, símbolos, accidentes geográficos. En las lecciones que se desarrollan en castellano utilizan las vocales y consonantes de este alfabeto que no se utilizan en el kichwa, las palabras que se utilizan son de carácter abstracto como nombres, adjetivos y verbos, cercanas a la realidad del castellano. Es una propuesta que permite la expresión y transmisión del pensamiento con base en los requerimientos de comunicación de cada cultura.

Uno de los elementos que deben resaltarse es que la propuesta de alfabetización es bilingüe e intercultural y utiliza la lengua materna en los procesos educativos culturales para pasar de la oralidad a la escritura; por otro lado utiliza el castellano como lengua de relación intercultural. Otro elemento importante de resaltar es el tratamiento lingüístico de los alfabetos en la enseñanza del kichwa y castellano respectivamente, que permiten un tratamiento adecuado de la disonancia vocálica e interferencia lingüística.

Aprendizaje de las matemáticas

A nivel de los contenidos en el aprendizaje de las matemáticas, en las lecciones que se desarrollan en kichwa, se presentan los números del 1 al 17, éstos son presentados de manera simbólica con su referente concreto cercano a la realidad kichwa. En las lecciones que se desarrollan en castellano, se plantean pequeños problemas que requieren la utilización de las operaciones de suma y resta.

En el aprendizaje de los números en las lecciones que se desarrollan en kichwa encontramos que a nivel metodológico no se muestra el proceso de formación de decenas, el aprendizaje de los números es mecánico y sugiere un ejercicio de memorización más que de razonamiento.

En las lecciones que se desarrollan en castellano, los problemas planteados no tienen una preparación previa sobre los procesos de agrupación que permitirían la comprensión y el respectivo razonamiento para la solución de estos problemas.

Es importante señalar que durante el desarrollo del Subprograma de educación bilingüe para las poblaciones indígenas (Modelo Educativo MACAC), se realizaron investigaciones sobre el cálculo de los analfabetos y de la población kichwa, en donde se encuentra que la cosmovisión y pensamiento kichwa es circular, fruto de esta investigación se incorpora en este proceso de Alfabetización la Taptana, instrumento de cálculo utilizado por la población indígena Cañar antes de la llegada de los españoles a América. Este instrumento recoge la cosmovisión circular del pensamiento matemático kichwa. El desarrollo de las competencias matemáticas de este texto no recogen estos aprendizajes, que han dado resultados favorables en la comprensión de las matemáticas desde la cultura.

Ejes temáticos

A nivel de los ejes temáticos encontramos que en las lecciones que se desarrollan en kichwa se tratan temas vinculados a la cultura, producción agrícola, conocimientos ancestrales, la organización, trabajo comunitario y los derechos colectivos. En las lecciones que se desarrollan en castellano, se tratan temas vinculados a la realidad nacional, como la migración, la política, problemas sociales, el calentamiento de la Tierra.

Los ejes temáticos que se trabajan en el desarrollo de los contenidos buscan incrementar el conocimiento y las posibilidades de análisis crítico de los alfabetizados, de manera que tengan mejores posibilidades de interactuar en la sociedad. Se priorizan temas vinculados a las demandas reivindicativas de los pueblos y nacionalidades indígenas que giran en torno a temas pertinentes al desarrollo comunitario en diferentes aspectos de la vida.

Una de las limitaciones más fuertes del programa tiene que ver con la escasa producción de material en otras lenguas que no sean el kichwa y, en menor medida, el shuar.

Conclusiones

“La alfabetización por sí sola no genera desarrollo y porvenir, es necesario plantearse el desarrollo de emprendimientos comunitarios que ayuden

a mejorar la situación económica de la población y junto con esto iniciar un proceso de alfabetización³⁵⁷. Es necesario vincular a la alfabetización con los procesos de trabajo, producción y continuación de los estudios hasta concluir la educación básica.

La políticas de los programas de alfabetización deben considerar la migración de los pueblos indígenas, situación que genera: (a) una desvalorización de su cultura y, por lo tanto, la pérdida de su identidad cultural; (b) población indígena asentada en centros urbanos, con estrategias de supervivencia cultural; (c) programas de alfabetización orientados al entorno rural, y que por lo general se encuentran en castellano.

Existe población indígena asentada en el sector rural y urbano cuya lengua materna es el castellano, razón que obliga a definir estrategias del tratamiento de la lengua indígena como segunda lengua.

Se debe considerar que la relación entre mujeres indígenas y alfabetización es uno de los retos donde más se evidencia la complejidad de la interculturalidad. Si bien las mujeres indígenas son las guardianas de la lengua y las tradiciones culturales, este hecho las pone en desventaja, porque en la vida real las prácticas de la sociedad nacional no ofrecen un espacio para que lengua y cultura se desarrollen efectivamente, dejando a las mujeres indígenas sin un espacio para ampliar las prácticas de lectura y escritura en su propia lengua.

La herencia colonial que vincula a la lectura y la escritura con el poder del dominador, es un complejo simbólico que está vinculado directamente al cómo, dónde y cuándo de la alfabetización y la educación en general. Prescindir de esta presencia es continuar implementando políticas destinadas al fracaso. El uso de la lengua tiene que estar acompañado de una visión social y cultural, los procesos de alfabetización no deben centrar su interés en la lectura y escritura únicamente.

A la hora de alfabetizar tampoco se ha considerado la función que ocupan la lectura y la escritura en sociedades rurales, donde la oralidad es un elemento fundamental de reproducción cultural. Uno de los debates abiertos se

35 Entrevista a Luis De La Torre. Intelectual Indígena.

refiere a cómo plantear esta relación oralidad/escritura, no sólo en la escuela, sino en la vida misma de las comunidades indígenas, tomando en cuenta los patrones de poder sobre los que se asienta.

Si consideramos que los analfabetos funcionales vuelven a ser analfabetos puros por desuso de la lectura y escritura, tenemos que la suma de los indicadores de analfabetismo puro y funcional nos dan un 30,3% de analfabetos, si a este dato le sumamos el 39,6% de personas mayores de 12 años que no han concluido la primaria, encontramos que el problema del analfabetismo tiene dramáticas proporciones, que no pueden ser resueltas desde la alfabetización únicamente, paralelamente se requiere de programas que permitan a la población culminar con la educación básica.

Muchas de las acciones implementadas en los programas de alfabetización indígena, tales como el Proyecto Dolores Cacuango, suponen una reafirmación simbólica de los lugares que ocupan lo indígena y lo no indígena en los procesos coloniales y poscoloniales, así las cartillas de trabajo ubican en kichwa el mundo rural, mientras que todo el debate político-económico más contemporáneo se presenta en castellano.

Con relación al Programa de Alfabetización “Yo sí puedo”, cabe preguntarse sobre la eficacia y sostenibilidad de los índices de alfabetismo conseguidos, debido a que la lectura y escritura en la población indígena no puede ser entendida como una tecnología a aprender, desvinculada de los procesos sociales que ésta conlleva.

Uno de los retos de la DINEIB, para asegurar procesos de Alfabetización en lenguas maternas, es la producción de materiales en lenguas. Las nacionalidades que cuentan con materiales en lenguas para la alfabetización son la kichwa y shuar, debido a que son mayoritarias y en las que más esfuerzo se ha puesto en los últimos años.

Más de una década de ausencia de políticas públicas específicas a la alfabetización, han hecho que la DINEIB cumpla con la tarea de alfabetizar a niños y niñas indígenas de manera adecuada; sin embargo, es todavía un reto el desarrollar programas de alfabetización para población adulta y garantizar que ésta termine la educación básica.

Referencias bibliográficas

ASOCIACIÓN DE MUNICIPALIDADES DEL ECUADOR

2007 *Análisis del Proyecto de Erradicación del Analfabetismo “Yo sí puedo”*. Quito: Dirección de Cooperación y Gobiernos Locales. Sector Educación.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

2004 *Alfabetización inicial para jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (DINEIB)

1993 *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito.

2007a *Ñuka Yachana Kamu*. Quito.

2007b *Guía del Educador y/o Educadora*. Quito.

2007c *ALLI SHAMUICHIK*. Quito: Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos Intercultural.

INSTITUTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO (IPLAC)

2007 *Segunda etapa de la evaluación del impacto del Programa de Alfabetización y Educación para la Vida “Yo sí puedo” en la República del Ecuador*. Quito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2007a *Dolores Cacuangupak Muskui*. Quito.

2007b *Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos 2007-2010*. Quito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2006 *Hacia el Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Quito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN POPULAR PERMANENTE (DINEPP)

2006a *Proceso de Consulta Relativo al Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos*. Quito.

2006b *Hacia el Plan Decenal de Educación de Adultos*. Quito.

MONTALUISA, L.

s.f. *Participación Comunitaria en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador*. Quito.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

2006 *Bases para la Elaboración de un Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2008-2015*. Caracas.

PONCE, J., A. Loaiza y M. Núñez

2003 *Un perfil del analfabetismo indígena y afro en el Ecuador: Propuesta de focalización para una campaña de alfabetización*. Quito: SIISE.

RODRÍGUEZ, E.

1992 *Metodología de Alfabetización en América Latina*. Buenos Aires.

TORRES, R.

2005 *Analfabetismo y alfabetismo en el Ecuador: opciones para la política práctica*. UNESCO.

YÁNEZ, C.

1989 *El Libro de Texto*. Quito: Corporación Educativa "MACAC".

1996 *Educación para ser*. Quito: CONAIE.

s.f. *Modelo Educativo MACAC*. Quito.

YÁNEZ, C., L. de la Torre, C. Coloma y H. Muenala

s.f. *Modelo educativo MACAC*. Quito.

YÁNEZ, F.

2005 *Estado de Situación de la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador*. Quito.

CAPÍTULO IV

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala

Lucía Verdugo y Jorge Raymundo,
Universidad Rafael Landívar, Guatemala

Este estudio sobre la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala incluye datos sobre el contexto educativo guatemalteco; la legislación y las políticas actuales sobre el tema; la perspectiva histórica sobre la educación de los indígenas desde la conquista y colonización hasta nuestros días; y una descripción de los modelos que se implementan actualmente en el país. Se profundiza en el análisis del modelo de Alfabetización integral para el trabajo (AIT) –como caso en el departamento de Alta Verapaz, porque se considera el más pertinente lingüística y culturalmente y el que mejor podría responder a las necesidades de la población indígena analfabeta al contar con más apoyo político, técnico y financiero.

Analfabetismo en Guatemala

Guatemala es un país étnica y lingüísticamente diverso. En un área geográfica de 108,889 km², hay aproximadamente en el año 2008 unos 13 millones de habitantes. En su territorio conviven 25 comunidades lingüísticas, de las cuales 22 hablan idiomas mayas¹, una el Garífuna, una el Xinca y otra, el español, que es la lengua oficial del país. Según el Censo de 2002², se cree que el 54,5% de la población maya es bilingüe en idioma maya y español, mientras el 43,6% es monolingüe.

Aunque el Censo de 2002 registra que un 40% de la población del país es indígena, el porcentaje puede ser mayor por las características de dicho cen-

1 En cumplimiento de la Ley de Idiomas Nacionales de 2003, los nombres de las lenguas mayas en Guatemala comenzarán con mayúscula.

2 Censos Nacionales XI de Población y VI de Habitación, 2002. Instituto Nacional de Estadística.

so³. Los indígenas en este país figuran entre la población rural, con menores ingresos, con menor escolaridad y más analfabeta. En general, la población indígena tiene menos acceso a poseer tierras, al crédito, a carreteras, a servicios de justicia y salud; además de ser sujeta de distintos tipos de exclusión y discriminación racial. Entre los ámbitos de exclusión histórica del país, sobresale el educativo. A pesar de los esfuerzos que se han realizado por parte de organizaciones e instituciones nacionales y extranjeras, no se ha conseguido lograr transformaciones en el sistema educativo que permitan ofrecer educación de calidad y con cobertura total a la población indígena que es, como hemos mencionado, nada menos que la mitad de los guatemaltecos. Las deficiencias en la calidad de los servicios educativos, especialmente, y los escasos recursos financieros y compromisos estatales dirigidos hacia las áreas indígenas, redundan irremediablemente en las profundas brechas de analfabetismo existentes entre la población indígena y no indígena. Sobre el comportamiento del analfabetismo en Guatemala, la información disponible indica que en el período 1994-2006, éste se redujo de un 38,75 (2,083.951 analfabetos) a un 23,97% (1,781.725 analfabetos)⁴. En el año 2002, la brecha intraanual de analfabetismo entre indígenas y no indígenas era de un 27,3%, siendo mayor para las mujeres indígenas, como se muestra en el cuadro 1 y en el gráfico 1. Este dato no está desagregado en las estadísticas de 2006.

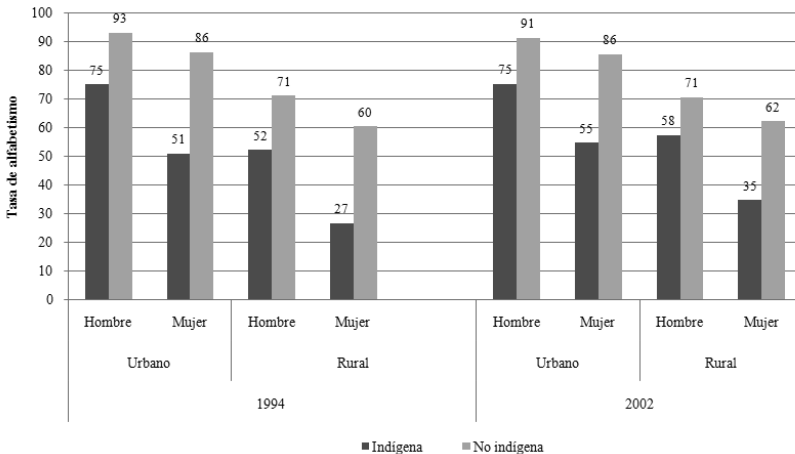
3 Factores como las tasas de fecundidad, mortalidad y crecimiento natural, aunados a la población que no se identifica como indígena, indican que se esperaría un porcentaje mayor de población indígena. Las razones para que los indígenas no se identifiquen como tales podrían referirse tanto a problemas del método del censo o de su aplicación en el terreno, como a la vergüenza o el temor por parte del entrevistado de definirse frente a un desconocido como “indígena”, dada la carga de desvalorización que este término ha tenido o sus implicaciones y riesgos históricos. También podría relacionarse con el uso de otros términos comunes para nombrar su identidad. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2005: *Diversidad étnico-cultural: la ciudadanía en un Estado plural*. Capítulo 4.1. “El debate respecto a la proporción de población indígena y no indígena”.

4 Fuente: Proyecciones de población con base en el XI Censo de Población y VI de Habitación 2002, INE y Registro de resultados finales de los Procesos de Alfabetización CONALFA 1994-2006. Unidad de Informática y Estadística, CONALFA.

Cuadro 1
Tasa de alfabetismo
(mayores de 15 años, según área, género y etnicidad)⁵

	1994					2002				
	Urbano		Rural		Total	Urbano		Rural		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Indígena	75,1%	51,0%	52,2%	26,7%	44,4%	75,3%	54,7%	57,5%	34,7%	52,3%
Ladino	93,1%	86,4%	71,2%	60,4%	77,6%	91,4%	85,8%	70,7%	62,2%	79,6%
Brecha étnica	-18,0%	-35,4%	-19,0%	-33,7%	-33,2%	-16,1%	-31,1%	-13,2%	-27,5%	-27,3%
Intraanual										
Total país	88,8%	78,4%	61,5%	43,1%	64,2%	87,0%	77,7%	64,1%	48,3%	69,1%

Gráfico 1
Índices de alfabetismo por área y género



Fuente: Sáenz de Tejada 2005 a partir del X Censo de Población y V de Habitación 1994 y XI Censo de Población y VI de Habitación 2002

5 Fuente: En el *Diagnóstico del racismo en Guatemala*, capítulo “Diversidad étnica y acceso diferenciado a los servicios de salud y educación” preparado por Sandra Sáenz de Tejada. Vicepresidencia de la República de Guatemala, 2006. Elaborado con datos del X Censo de Población y V de Habitación, 1994, y XI Censo de Población y VI de Habitación, 2002.

A pesar de colocarse en los últimos lugares, a nivel latinoamericano, en tasas de alfabetización y en gasto público dedicado a la educación, las autoridades educativas del país continúan indiferentes al tema. No existe una planificación de estrategias, recursos humanos, materiales y financieros que pretenda solucionar la problemática. Veamos como ejemplo de la ausencia de una genuina voluntad política de apoyo, las acciones emprendidas por el Comité Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación de Guatemala.

En 2006, la meta prevista por CONALFA en términos de cobertura de atención en los procesos de alfabetización fue de 276.440 personas, se inscribieron 220.347 y se promovió 131.924⁶, incluidas la fase inicial y las dos fases de posalfabetización. En la alfabetización en español se inscribió a 159.247 y se promovió a 95.989 personas, mientras se inscribió en 18 idiomas mayas a 61.100 y se promovió a 35.935 personas. Entonces, se alfabetizó a un 7,4% de la población analfabeta del país, a un 5,3% se le alfabetizó en castellano y a un 2% se le alfabetizó en idioma maya y español (Programa Bilingüe). La baja cobertura en la meta y el alcance de resultados por la institución gubernamental responsable de la alfabetización en el país, son muestra de un bajísimo apoyo a la atención del analfabetismo por parte del Estado. Es importante resaltar la baja incidencia que se alcanza con los porcentajes de población atendida; así como el 2% de alfabetizados del Programa Bilingüe, considerando que las tasas más altas de analfabetismo corresponden a la población indígena. Los bajos porcentajes en términos de promoción evidencian que existen problemas en la manera en que se plantean las metodologías y en la motivación de los alfabetizandos, que se deberían analizar para obtener mejores resultados.

Otra fuente de información que ofrece datos sobre el tema es el último Informe Nacional de Desarrollo Humano del PNUD (2005): *Diversidad étnico-cultural: la ciudadanía en un Estado plural*. Este informe anual, cuyo enfoque se centró en el tema étnico, ofrece datos parciales sobre el analfabetismo, pues la mayoría de éstos se refieren solamente a la población joven de entre 15 y 24 años, y plantea una perspectiva discursiva que matiza la problemática al enfatizar los avances en la alfabetización. En el capítulo 7 “Las brechas interétnicas en la educación”: describe la lenta reducción de las brechas de la alfabetización en la población de jóvenes indígenas de entre 15 y 24 años de edad. Entre 1994 y 2002,

6 Fuente: Metas de cobertura de atención 1998-2006 y Registro de resultados finales de los procesos 1998-2006. Unidad de Informática y Estadística, CONALFA.

según el informe, la alfabetización se incrementó en este grupo de población en 11 puntos (de 60,4% a 71,5%). En el mismo periodo, un 28,5% de jóvenes indígenas se habría quedado sin aprender a leer y escribir, mientras un 10% de jóvenes no indígenas estuvo en la misma situación.

El mismo informe señala que el censo de población de 1994 presenta la información por etnicidad con base en la clasificación de “indígenas” y “no indígenas”, lo cual no permite establecer los cambios ocurridos en el periodo a un nivel más desagregado. Sin embargo, el censo efectuado en 2002, separa la categoría “indígena” con base en criterios lingüísticos, lo cual permite establecer una comparación a lo interno de dicha población y con las otras comunidades y denota la persistencia de importantes brechas entre comunidades lingüísticas, así como entre géneros a lo interno de las mismas. En 2002, los jóvenes del grupo Ch’orti’ presentan tasas de alfabetización menores al 50%.

En un rango intermedio bajo (51-69%) están los Chuj, Akateko, Poqomchi’, Ixil, Q’eqchi’, Tektiteko, Uspanteko y Tz’utujil, mientras que los jóvenes de las comunidades Mam, Q’anjob’al, Sipakapense, K’iche’, Achi, Poqomam, awAkateko, Xinca e itzá tienen tasas de alfabetismo entre 70 y 80%. En el otro extremo están los jóvenes pertenecientes a los grupos Mopan, Kaqchikel, Jakalteko, Sakapulteko, los ladinos y los garífunas con proporciones de alfabetismo por arriba del 80%. Los grupos que presentan las tasas más altas de analfabetismo también tienen las brechas de género más amplias, como: comunidades lingüísticas Chuj, Sipakapense, Poqomchi’, Akateko, Q’eqchi’ e Ixil.

Los datos sobre el analfabetismo en Guatemala no dan cuenta del analfabetismo funcional. Los procesos censales incluyen preguntas sobre si las personas saben leer y escribir, pero no se indaga con profundidad en el nivel de dominio de la lectoescritura o del uso de la misma en la vida cotidiana.

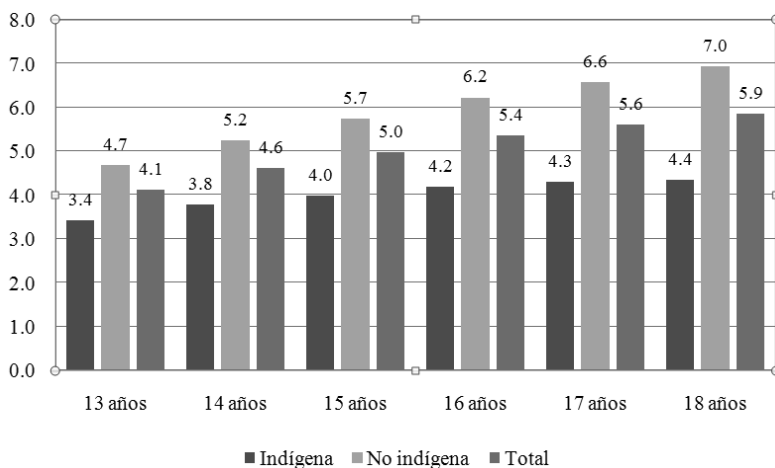
Las expectativas planteadas por las Metas del Milenio de alcanzar un 100% de alfabetismo en el país para el año 2015 no parecen alcanzables, principalmente, si se consideran otros datos censales de la situación educativa y las desigualdades en escolaridad promedio que siguen afectando más a la población indígena. Según Rubio⁷, “cada año se

7 En *Informe Nacional de Desarrollo Humano: Diversidad étnico-cultural: La ciudadanía en un estado plural*. PNUD Guatemala, 2005.

suman 82.839 analfabetos en el país. El 60% de éstos corresponde a niños y niñas que se inscriben en primer grado, pero abandonan la escuela antes de aprender a leer y escribir. El 40% restante se refiere a personas que nunca ingresan al primer grado. Esto implica que la adición de nuevas personas analfabetas se podría evitar, en gran medida, mejorando la retención en la escuela y la cobertura en los niveles preprimario y primario para niños y primaria para adultos⁸. Los datos que presenta el mismo especialista muestran enormes diferencias en escolaridad entre los diferentes pueblos de la nación guatemalteca, así como entre los mismos mayas, como se puede apreciar en las gráficas 2, 3 y 4. Así lo expresa Mateo Chó⁸, quien nos concedió una entrevista personal para este estudio:

El problema es que a los niños cuando llegan a la escuela se les vuelve analfabetos al expulsarlos a través de la mala calidad en términos de pertinencia y lengua. Los maestros no acogen a los niños y a las niñas sino los fuerzan al abandono. Los niños indígenas huyen de un entorno inapropiado y optan por trabajar en faenas de agricultura.

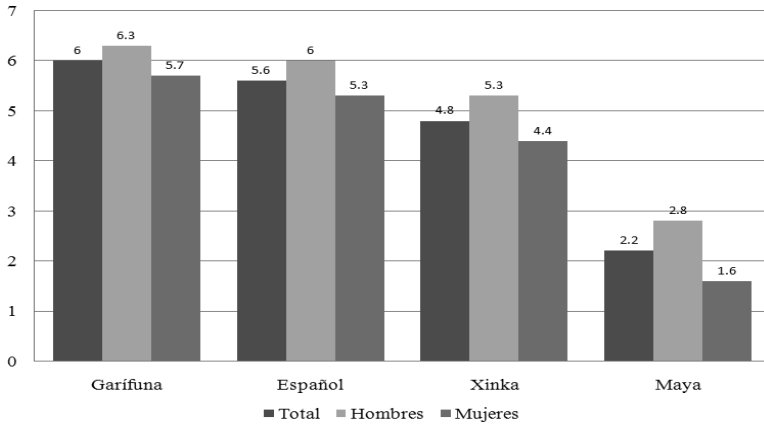
Gráfico 2
Escolaridad de jóvenes de 13 a 18 años, por grupo étnico



Fuente: Rubio 2005, con datos del XI Censo de Población y VI de Habitación, 2002

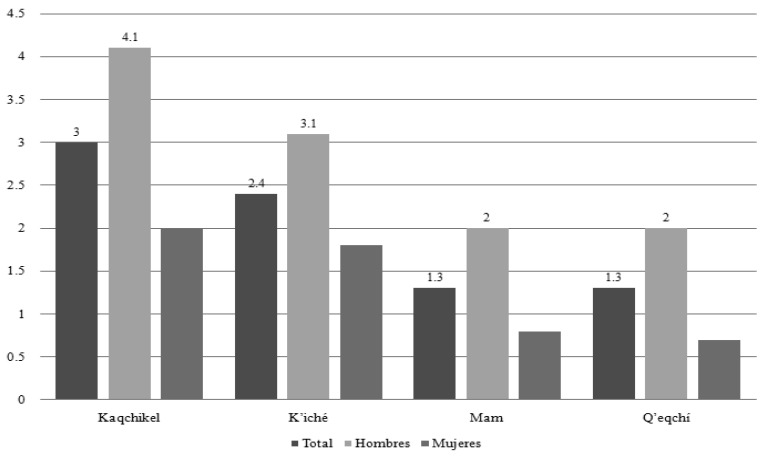
8 El Lic. Mateo Chó es Coordinador Departamental de CONALFA en Alta Verapaz.

Gráfico 3
Escolaridad promedio por grupo lingüístico y género



Fuente: Rubio 2005 con datos del XI Censo de Población y VI de habitación, 2002

Gráfico 4
Desglose de la escolaridad promedio



Fuente: Edwards y Winkler con datos de ENCOVI 2000⁹

9 Edwards, J. y D. Winkler, “Capital humano, globalización y asimilación cultural: Un estudio aplicado a los Mayas de Guatemala”; en Winkler, D. y Cueto, S. Etnicidad, raza, género y educación en América Latina, Washington: PREAL, 2004. Disponible en <http://www.preal.org>

La mayoría de las iniciativas para solucionar esta compleja problemática se han planteado con una perspectiva de corto plazo, sin contemplar estrategias de seguimiento que permitan el abordaje de otros factores contextuales que afectan el alcance de las metas que se han planteado y que permitirían una estrategia integral para abordar el problema. Se trata de campañas que reciben mucha publicidad para el beneficio político de los gobiernos de turno, que terminan por ofrecer resultados ficticios. Tal es el caso de la campaña realizada durante el período 2000-2003, denominada “Movimiento Guatemalteco de Alfabetización”, que involucró a todos los estudiantes del último año de la secundaria como alfabetizadores. Los estudiantes, en este caso, no recibieron la capacitación y el acompañamiento apropiados para alfabetizar, por lo que los resultados fueron manejados únicamente en términos cuantitativos y no cualitativos. En el reciente período de gobierno 2004-2007, la atención se centró en la expansión de la cobertura del nivel de educación primaria y se desatendió sensiblemente a los programas de educación de adultos y extraescolares, sin considerar la estrecha relación del analfabetismo en adultos y el rendimiento escolar de los niños. Sin embargo, la calidad educativa especialmente para la población indígena, que debió plantearse en indicadores de pertinencia lingüística y cultural, se dejó al margen de las prioridades.

La diversidad lingüística y cultural del país no se ha considerado como factor clave para el éxito de los programas de alfabetización. A pesar de que en el país hubo avances importantes en las décadas de los años ochenta y noventa, en términos de la unificación de alfabetos de idiomas indígenas y de producción de materiales para la alfabetización en idiomas mayas, no se ha valorado la necesidad de enseñar la lectoescritura en los idiomas maternos tanto para la afirmación cultural de los indígenas como para el mismo aprendizaje del castellano.

Partiendo de las características contextuales de la alfabetización en Guatemala, se plantean algunas necesidades de transformación del sistema educativo para jóvenes y adultos indígenas:

Transformar la visión sobre la educación para jóvenes y adultos indígenas

Transformar la visión asimilista y ladinizante, promovida por el mismo Estado y que pretendía una supuesta unidad nacional basada en la elimina-

ción de las diferencias culturales y del multilingüismo. Mantener esa visión es ineficaz para la alfabetización porque produce lectura y escritura mecánicas, vacías de significado. Provoca el abandono de los participantes, porque elimina las motivaciones personales y prácticas para el aprendizaje. Es alienante, porque no refuerza la identidad cultural del individuo y del grupo, no refuerza la conciencia de pertenecer a un grupo cultural diferenciado y valioso. Así, para que los procesos de alfabetización y su respectivo seguimiento sean positivos se debe reforzar la identidad cultural de la persona y del grupo étnico al que pertenece. Este aspecto evidencia la complejidad de la problemática, pues es necesario involucrar a otras instancias e instituciones que puedan colaborar para la transformación de las posiciones ideológicas que han impuesto una sola perspectiva cultural para educar.

La transformación de esta visión puede resultar en mayor voluntad y compromiso para que se invierta realmente en la calidad educativa que la población indígena requiere. Es urgente destinar financiamiento para fines educativos.

Descentralización de las decisiones y participación comunitaria

La alfabetización y la educación en general dependen decisivamente de medidas administrativas de alto nivel. Pero estas decisiones dependen del establecimiento y el cumplimiento de políticas públicas del Estado que aborden la problemática de manera integral. Es necesario responder a las necesidades básicas de la población y esto es posible, por un lado, a través de la investigación previa a la planificación que permita el conocimiento de las expectativas y maneras de concebir la vida, el trabajo y las relaciones sociales de las distintas comunidades indígenas que reciben los servicios. El planteamiento de las metas de alfabetización y los recursos que se destinan para realizarla debe basarse en ese conocimiento. De lo contrario, no se responde a las necesidades e intereses de la población, con lo cual los escasos esfuerzos que se llevan a cabo están destinados a fracasar.

El compromiso y el reto es tener la creatividad para innovar, para transformar los procesos y adecuarlos a la realidad de los alfabetizandos. Por ello, es imprescindible promover la participación comunitaria en la planificación, en el seguimiento y en la evaluación de sus propios programas de alfabetización y posalfabetización, pues para lograr el involucramiento de todas las personas se debe propiciar procesos “de ellos” y no “para ellos”. Las personas requieren del impulso para empezar por sí mismas a aprender, sin hacerlas sentir dependientes.

Es importante sensibilizar a la población respecto del sentido y la utilidad de los procesos educativos para mejorar sus condiciones de vida, ampliar sus horizontes de conocimiento y sus fronteras sociales y comerciales.

Uno de los obstáculos para el alcance de las metas y el seguimiento de los programas de alfabetización está en la falta de valoración de las fortalezas de la población. Tanto los niños como los adultos son poseedores de conocimientos e ideas, de las cuales deben partir los procesos formativos. No debe imponerse la manera de pensar y actuar de los educadores. Los estudiantes no deben ser vistos como objetos, sino como sujetos de aprendizaje con un potencial muy grande. Potencial que podrá maximizarse a través del aprendizaje de nuevas habilidades, pero también con las oportunidades de transformar y recrear su entorno y su vida.

Pertinencia lingüística y cultural

Los programas de alfabetización y posalfabetización de pueblos indígenas deben reforzar la conciencia de las personas de pertenecer a determinado grupo con cultura y lengua propias. Para ello, se debe partir de una concepción en cuanto a las interrelaciones étnicas donde queden fuera los prejuicios, los estereotipos negativos y la discriminación étnica.

La alfabetización en el idioma indígena como lengua materna y castellano (o bilingüe) –maya español por ejemplo- permite que las personas no se sientan ajenas al proceso sino que lo vean como una iniciativa propia de la comunidad y para su desarrollo. Todo programa de alfabetización y posalfabetización para indígenas debe iniciar con base en el idioma y la cultura indígena misma. Y, por lo tanto, tomar en cuenta sus conceptos del mundo, la vida, los valores, las expectativas, los cuales sirven para reafirmar su cultura y llevan gradualmente al conocimiento de otras culturas.

Asimismo, la enseñanza debe partir de la lengua materna de cada comunidad lingüística. Paulatinamente se puede abrir paso al español como segunda lengua en un progreso gradual que debería culminar en un bilingüismo de tipo aditivo para el alfabetizado. Esto significa que ninguna de las dos lenguas debe sustituir a la otra.

Los programas deben tomar muy en cuenta la historia del pueblo indígena. La organización comunitaria debe preparar a las personas indígenas para

comunicar la historia de sus pueblos y para discutir aspectos de la vida nacional actual, como: derechos humanos, salud, ecología, economía, vivienda, etc. que son problemáticas que afectan, entre otras, a la población indígena.

Recreación metodológica endógena

La metodología para alfabetizar a jóvenes y adultos indígenas tampoco debe ser impuesta desde las decisiones de la administración central. La rigidez metodológica debe sustituirse por métodos que en sí mismos planteen la posibilidad de adaptarse a las demandas específicas de la población a alfabetizar y de innovar continuamente sus formas de aplicación. El diálogo y la actitud respetuosa de las diferencias contribuirán a la apropiación de los procesos por parte de las comunidades. Para que esto sea posible, será necesario hacer un balance entre los conocimientos técnicos para la enseñanza y la incorporación de temas y situaciones propias de la comunidad que se atiende.

Los animadores, promotores y facilitadores de la alfabetización deben ser formados y sensibilizados para convertirse en servidores de la comunidad y así poder responder a los intereses de la población. Es importante que ellos conozcan a la comunidad y hablen el mismo idioma.

Ambientes alfabetizadores propicios

Para que los participantes se interesen en alfabetizarse será necesario que puedan experimentar un conjunto amplio de situaciones en las que la lectura y la escritura sean de provecho para su desarrollo. Una manera de propiciar estas situaciones es a través de la formación de espacios de socialización y convivencia, de intercambio de experiencias, en los que sea posible llevar a cabo actividades colectivas para el desarrollo de proyectos comunes, entre los cuales estará el de la propia alfabetización. Para ello, es necesaria la inversión en la producción de textos y su organización en bibliotecas comunitarias que se pueden ubicar en salones comunales o en las propias escuelas. Los aprendizajes debieran propiciar en las personas alfabetizadas el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan actuar con crecientes grados de autonomía en una sociedad letrada. La comunicación escrita puede ser utilizada sistemáticamente por todas ellas, pero con propósitos propios a su contexto específico, como estrategia para el fomento de la alfabetización.

Alfabetización de mujeres indígenas

Es prioritario impulsar la alfabetización de las mujeres indígenas, por las siguientes razones: las bajas tasas de alfabetización y escolarización de las mujeres indígenas; es sabido que el interés de las mujeres en el aprendizaje incide en la educación de sus hijos; la educación de las mujeres contribuye a cambiar actitudes respecto de los papeles tradicionales que desempeñan en el hogar y en sus roles laborales; sus posibilidades de transmitir y afianzar su cultura se fortalecen; mejora también su autoestima y la valoración de su condición femenina y la de sus hijas. Los porcentajes de participación de las mujeres en los programas de alfabetización que se muestran en la información de el cuadro 2, que se presenta más adelante, ponen de manifiesto su interés por los procesos de aprendizaje, por lo que si su nivel educativo permanece en el nivel más bajo es posible que se deba a la falta de oportunidades que históricamente han sufrido en el medio guatemalteco, oportunidades que se niegan en los distintos ámbitos familiares y sociales.

Supervisión y evaluación

En Guatemala es urgente desarrollar indicadores de alfabetización que permitan medir su impacto cualitativo tanto con respecto a la calidad de los resultados de los aprendizajes, como para estudiar el impacto específico de la alfabetización en la calidad de vida de la población indígena. Esta información podrá fundamentar el apoyo de políticas y programas de alfabetización.

Los ejercicios de monitoreo y evaluación podrán sentar las bases para una redefinición de lo que se entiende por alfabetización, ya que hasta el momento solamente se ha entendido como el aprendizaje mecánico de la lectoescritura sin tomar en cuenta la manera en que esta habilidad puede entenderse como el inicio de una educación permanente a lo largo de toda la vida.

Políticas públicas de alfabetización bilingüe o multilingüe

En la historia de Guatemala no ha existido una política de Estado que se haya propuesto alfabetizar a la población en general, y en particular a la población indígena. Este hecho revela la predominancia por la conveniencia de la clase dominante, política y socioeconómica, pues contribuye a mantener una economía semifeudal que se sostuvo en el pasado en la base del prove-

chamiento de la mano de obra barata de la gente analfabeta; primero, en las plantaciones de añil durante el período colonial y en parte de las primeras décadas de la época independiente; y posteriormente, en la época liberal de 1871 hasta 1944, de café y algodón. En la época moderna actual, esta situación ha seguido el rumbo iniciado en la colonia, sin que se vislumbren cambios sustanciales a nivel de decisiones y prácticas educativas que den vida al discurso de las políticas planteadas en los últimos años.

Los programas actuales de alfabetización en Guatemala tienen su fundamento y justificación en la actual Constitución Política de la República de Guatemala, decretada y sancionada por la Asamblea Constituyente el 31 de mayo de 1985, como principio de la era democrática que está aún consolidándose en el país a la fecha.

Esta Constitución, por primera vez reconoce y garantiza a los grupos étnicos minorizados la protección estatal. Ciertamente, son muy pocos los artículos que se dedican a este reconocimiento, pero se pueden catalogar como conquistas realmente importantes para los pueblos indígenas que integran este país. Dentro de estos artículos, los que más destacan en este sentido son los siguientes:

Artículo 58. Identidad cultural. Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, sus lenguas y costumbres.

Artículo 66. Protección a grupos étnicos. Guatemala está formada por diversos grupos étnicos, entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos.

Artículo 75. Alfabetización. La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligación social contribuir a ella. El Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios.

Artículo 76. Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizada y regionalizada. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.

En cuanto al reconocimiento de los idiomas indígenas en la misma Constitución Política, se deja muy claro que el idioma oficial es el castellano o español, mientras que los idiomas indígenas se consideran lenguas vernáculas y forman parte del patrimonio cultural; este artículo literalmente dice: “Artículo 143. Idioma oficial. El idioma oficial de Guatemala es el español. Las lenguas vernáculas, forman parte del patrimonio cultural de la Nación”.

En orden de importancia y su estrecha relación con el tema de la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala, se promulgó la Ley de alfabetización (Decreto 43-86 y sus reformas Decreto 54-99). En la exposición de motivos de la nueva ley se establece que una de las deficiencias de las diferentes leyes y reglamentos anteriores es la “falta de respuestas a las necesidades de la población de un país multicultural y multilingüe”. También se reconoce que “En Guatemala, históricamente, las causas del analfabetismo se explican, desde su origen, en el marco de una estructura socioeconómica, política y cultural, desigual e injusta, que se manifiesta en el estado de pobreza, miseria y estancamiento en que vive el país, añadiéndose la ausencia de un alfabeto en lenguas indígenas”. La “concentración del problema se manifiesta en mayor grado en el área rural, donde no menos del 61% de analfabetos corresponde a la población indígena, ubicada especialmente en los departamentos de Quiché, Alta Verapaz, Huehuetenango, San Marcos, Totonicapán, Baja Verapaz y Sololá”. En esta misma exposición de motivos de la ley se establece que debe realizarse “un proceso de alfabetización que responde a la realidad guatemalteca en cuanto a diferenciación de regiones, estructura multilingüe y multicultural, lo cual plantea la necesidad de dejar establecido un método adecuado a esta realidad, en un todo, de acuerdo con las características locales y particulares”.

De la ley de alfabetización merecen particular mención algunos artículos

En el Artículo 5 se exponen algunos criterios que deben seguirse para la alfabetización en este contexto. En el inciso c) se establece “el reconocimiento del pluralismo lingüístico para adecuar el proceso de alfabetización a las diferentes características culturales y regionales del país”. En el inciso d) se establece “el uso de la lengua indígena en la alfabetización del sujeto indígena monolingüe mediante personal bilingüe y con materiales específicamente elaborados, proveyendo simultáneamente elementos de aprendizaje

del español en forma oral para facilitar si el nealfabeto si así lo desea, la transferencia de las habilidades adquiridas en idioma materno al español y al fortalecimiento de una sociedad pluricultural”. Sin embargo, a pesar que en estos incisos queda claramente establecido que la alfabetización entre población indígena debe hacerse en la lengua materna de los alfabetizandos y que para ello debe contratarse personal bilingüe, en esta misma ley en el inciso e) se deja la opción libre al sujeto alfabetizando si desea o no ser alfabetizado en su propia lengua o en castellano; literalmente dice: “la opción libre del sujeto hablante de las lenguas indígenas y español, respecto al idioma en el cual desea alfabetizarse”.

En esta misma línea política, la institución responsable emitió el “Reglamento de la ley de alfabetización (Acuerdo Gubernativo 137-91) que reafuerza aún más lo establecido en la ley. En el artículo 3 de este instrumento normativo se establece el “Uso de idiomas indígenas en la alfabetización. La población monolingüe de habla indígena, tiene derecho a alfabetizarse en su lengua materna. La población bilingüe, hablante de lengua indígena e idioma español, tiene la opción de elegir el idioma en el cual desea alfabetizarse”.

La promulgación de esta ley, su reglamentación y paulatina implementación por parte del CONALFA, la creación de una metodología andragógica pertinente preparada por el Instituto de Lingüística y Educación de la URL acompañada por el conjunto de materiales en idiomas indígenas y castellano como segunda lengua; motivó que la UNESCO en 1993 le otorgara al mismo CONALFA, un premio a nivel internacional como reconocimiento a este avance significativo en términos, no sólo de reconocimiento de la realidad multilingüe del país, sino por emprender acciones como ésta para enfrentarla y por establecer programas de alfabetización pertinentes a la realidad lingüística y cultural.

Conscientes de la falta de un solo alfabeto para escribir los idiomas mayas en Guatemala, numerosas instituciones académicas, así como personas individuales especialistas en el tema lingüístico, desarrollaron diversas acciones tendentes a llegar a acuerdos para unificar los alfabetos que había en aquel entonces y proponer un solo alfabeto y reconocido oficialmente. De esa cuenta y recogiendo el sentir y las propuestas que surgieron de las diferentes acciones emprendidas, el Gobierno promulga el Acuerdo Gubernativo No. 1046-87, y sus modificaciones (Acuerdo Gubernativo 129-98), quedando así oficializado el alfabeto unificado de los 21 idiomas mayas reconocidos en aquel entonces,

quedando solventado aquel problema que se argumentaba en la exposición de motivos de la nueva ley de alfabetización.

Otro instrumento legal importante que le da seguimiento y refuerza a las ya mencionadas es la Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo 12-91). Esta ley desde sus fundamentos y articulados establece un espíritu pluralista con que debe ser afrontada la realidad cultural y lingüística guatemalteca.

En uno de sus primeros considerandos se afirma: *“Que se hace necesario conformar y fortalecer un sistema educativo que sea válido ahora y en el futuro y que por lo tanto, responda a las necesidades y demandas sociales del país y además, a su realidad multilingüe, multiétnica y pluricultural que requieren de un proceso regionalizado, bilingüe y con una estructura administrativa descentralizada a nivel nacional”*.

En el literal f) del capítulo 1, reconoce que la educación en Guatemala, *“se define y se realiza en un entorno multilingüe, multiétnico y pluricultural en función de las comunidades que la conforman”*. De ahí que uno de sus fines sea precisamente: *“Promover en el educando actitudes responsables y comprometidas con la defensa y desarrollo del patrimonio histórico, económico, social, étnico cultural de la nación.*

El Artículo 57 del Capítulo VI del Título IV señala la finalidad de la educación bilingüe así: *“Finalidades de la educación bilingüe. La educación bilingüe se realiza para afirmar y fortalecer la identidad y los valores de las comunidades lingüísticas”*; mientras que en el Artículo 99 establece que la alfabetización será prioridad del Ministerio de Educación respectivo. *“Alfabetización. El Ministerio de Educación dará prioridad a los programas de alfabetización dentro de los planes de Educación Escolar y Extraescolar o Paralela”*.

Más recientemente se publicó la Ley de Idiomas Nacionales, decreto 19-2003, en la que se reitera una vez más que el idioma oficial es el español o castellano, pero que reconoce que los idiomas indígenas deben ser oficiales en su territorio y que, por lo tanto, deben de ser utilizados plenamente en el sistema educativo así como en todos los ámbitos de la administración pública. A continuación, los artículos ilustrativos de esta Ley.

Artículo 8. Utilización. En el territorio guatemalteco los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka podrán utilizarse en las comunidades lingüísticas que correspon-

dan, en todas sus formas, sin restricciones en el ámbito público y privado, en actividades educativas, académicas, sociales, económicas, políticas y culturales.

Artículo 13. Educación. El sistema educativo nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística.

Artículo 15. De los servicios públicos. Facilitar el acceso a los servicios de salud, educación, justicia, seguridad, como sectores prioritarios, para los cuales la población deberá ser informada y atendida en el idioma propio de cada comunidad lingüística, sin menoscabo de la incorporación gradual de los servicios, a los términos de esta disposición.

Hay también otros instrumentos legales y políticos que han apoyado o fortalecido las acciones en materia de alfabetización en poblaciones indígenas en Guatemala, como algunos de los sancionados y publicados por las Naciones Unidas, especialmente lo relacionado a la discriminación y el irrespeto a los derechos humanos en todos los países miembros. Merecen especial mención los Tratados y Declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que en la declaración de 1963 estableció que cualquier “Discriminación entre los seres humanos por motivo de raza, color u origen étnico, es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como negación de los derechos humanos y libertades fundamentales”. O lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fija como uno de sus propósitos luchar contra la discriminación en la esfera de la enseñanza aprendizaje.

Más directamente relacionado con la situación de Guatemala, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Acuerdo legislativo No. 9-96), ratificado por el Congreso de la República, reconoce los derechos de los pueblos indígenas y tribales de los países independientes. Merece especial mención lo relacionado con el uso de las lenguas y culturas indígenas en los procesos de alfabetización. Este aspecto se menciona muy claramente en la parte VI, artículo 28 en los incisos siguientes:

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezca.

2. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
3. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
4. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Existen otros instrumentos a nivel local que, aunque no tienen la fuerza de una ley de la República, sí son instrumentos políticos que han coadyuvado al establecimiento de acciones y políticas a favor del uso de los idiomas indígenas en los procesos educativos. Nos referimos a los Acuerdos de Paz Firme y Duradera, firmados en 1996, entre los cuales merecen especial mención el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, el cual establece que deben llevarse a cabo: *“Programas de alfabetización en todos los idiomas que sean técnicamente posibles, con la participación de las organizaciones indígenas capacitadas para este objetivo, el Gobierno se compromete a ampliar el porcentaje de alfabetismo a un 70% para el año 2000”*; y el Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas, establece que uno de los compromisos del Estado es *“Promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a que pertenezcan, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural e instancias, tales como las Escuelas Mayas y otras experiencias educativas indígenas”*.

Alfabetización de la población indígena en Guatemala: la perspectiva histórica

El tema del analfabetismo en el país aparece en los discursos de distintos grupos de la sociedad y organizaciones en un tono políticamente correcto, generalmente se señala como una problemática que continúa vigente, pero no se ha observado una intención real por implementar estrategias que finalmente solucionen la complejidad de sus causas y consecuencias. Para comprender esta situación, es importante considerar la historia de exclusión lingüística y cultural que

la población indígena ha sufrido en términos educativos, desde la época colonial hasta nuestros días¹⁰.

Desde el período colonial, tanto las lenguas como la población indígenas fueron consideradas estigmas para el progreso. Las leyes fueron escritas con el propósito de subordinar a la población maya como una clase social restringida a realizar labores manuales, agrícolas y de servicio. No se tomó en cuenta la racionalidad maya. Por el otro lado, las leyes fueron diseñadas para garantizar que los mayas fueran segregados por los ladinos en los espacios de participación pública del país. Podemos encontrar las políticas del gobierno con respecto a los aspectos lingüísticos y culturales en el núcleo de estas disposiciones legislativas.

Durante el periodo colonial temprano, los conquistadores españoles utilizaron estrategias de violencia y temor para subyugar a la población indígena, a manera de poder contar con mano de obra gratis y de convertirlos a la cristiandad. Entre las políticas aplicadas en esa época podemos mencionar la reducción del número de nativos, el reforzamiento de políticas dirigidas al establecimiento de pueblos diseñados según el modelo europeo, y el esparcimiento de la población en el territorio.

Desde el principio del régimen colonial en la Nueva España, la corona española impuso una política radical de alfabetización en español llamada castellanización, a través de la cual el idioma español debía ser utilizado para convertir a los indios al catolicismo. Paradójicamente, los primeros grupos de religiosos a cargo de llevar a cabo la evangelización se dieron cuenta de que era más conveniente y efectivo evangelizar usando las lenguas maternas de los nativos.

10 Fuentes de información para la relación histórica de la alfabetización de los indígenas en Guatemala: Becker Richards, Julia y Richards, Michael F. (1995) "Las Políticas de Alfabetización en Lengua Maya: Una perspectiva histórica Social" en Boletín de Lingüística, Año IX, No. 54. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Najarro Arriola, Armando (1999) *Alfabetización intercultural bilingüe: experiencia y perspectivas*. Guatemala: Instituto de Lingüística y Educación, Universidad Rafael Landívar. Verdugo, Lucía y Lima, Ricardo (2005) "Análisis histórico de las políticas educativas de Guatemala, con respecto a la pertinencia lingüística y cultural en la educación" en Boletín de Lingüística, Año XIX, No. 106. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. "*Historia de la alfabetización en Guatemala*", CONALFA, www.conalfa.edu.gt.

En 1646, un Visitador real que llegó a Guatemala, don Antonio de Lara, escribió una propuesta para una política lingüística de la corona, a través de la cual se decretó, entre otras cosas, que los indios tenían la obligación de usar nombres patronímicos, que en cada pueblo indígena debía haber por lo menos un maestro que proporcionara educación diariamente y exclusivamente en español a los niños entre 5 y 8 años, que solamente los indios bilingües tenían el derecho de usar vestimenta tipo español, y que las cortes públicas escucharían los casos únicamente en español.

Después de que los países que habían formado la Nueva España alcanzaron la independencia en 1821, los líderes locales de Guatemala continuaron promoviendo la castellanización, o educación únicamente en español. Pocos años después del colapso de la Federación de estados centroamericanos, los redactores del congreso constitutivo de 1824 con el fin de alcanzar objetivos modernos, que conllevaban erradicar todas las lenguas indígenas, establecieron que la lengua nacional debía ser una, y que mientras la diversidad de las lenguas mayas permaneciera siendo plural y cada una de las lenguas tan imperfectas como las habladas por los primeros indígenas, éstas no eran apropiadas para la alfabetización, ni tampoco para mejorar el impacto civilizatorio que el Estado promovía, así publicaron el Decreto del 29/10/1824, que indicaba:

El Consejo Constituyente del Estado de Guatemala, considerando que debe ser uno el idioma nacional (y mientras sean tan diversos cuanto escasos e imperfectos los que aún conservan los primeros indígenas, no son iguales ni comunes los medios de ilustrar a los pueblos, ni de perfeccionar la civilización en aquella apreciable porción del Estado), ha tenido a bien declarar que “Los párrocos, de acuerdo con las municipalidades de los pueblos, procurarán por los medios más análogos, prudentes y eficaces, extinguir el idioma de los primeros indígenas.

La primera propuesta educativa formal implementada a nivel nacional, y definida como una política de estado, se presentó durante los gobiernos liberales de los generales Miguel García Granados (1871-1873) y Justo Rufino Barrios (1873-1885). En el contexto de la educación nacional es importante realzar cómo los gobiernos liberales fueron capaces de integrar su proyecto civilizatorio en todo el país, basado en los tres ejes principales: modernización, progreso y desarrollo. El impulso para aplicar el proyecto civilizatorio tuvo una intención deliberada de emular el paradigma europeo, especialmente el francés, para consolidar una nación guatemalteca moderna, incluyendo los perfiles y estructuras gubernamentales, institucionales, sociales y culturales.

Durante este periodo (1871-1885), una política educativa se oficializó reforzada por un decreto legislativo a través del cual la educación en Guatemala fue declarada laica, gratuita y obligatoria. Por primera vez en la historia, el gobierno enfatizó igualdad de derechos y obligaciones para toda la población como consecuencia del ímpetu de reforma. Correspondientemente, el Estado estableció una resolución con respecto a democratizar la educación, para asegurar el acceso para la población en general. Este esfuerzo repercutió en terminar con el carácter de exclusividad en materia de educación que las órdenes religiosas habían ostentado hasta ese entonces. El gobierno liberal consideró que las órdenes religiosas y otras instituciones privadas limitaban el acceso a la mayoría de la población, basándose en prejuicios de clases sociales. Como resultado, estas instituciones religiosas habían dejado la educación fuera del alcance de los sectores sociales pobres e indígenas. Consecuentemente, los servicios educativos habían sido reservados exclusivamente para la población urbana y de clases económicamente privilegiadas. Pero el resultado de la propuesta del gobierno de distribuir los servicios y la estructura escolar en toda la nación encontró la limitación geográfica matizada con la carencia de maestros bien entrenados y de materiales educativos pertinentes.

Esos tres elementos de mejoramiento educativo, aunque limitado en la posibilidad de aplicarse a toda la población escolar, que en 1870 consistía de aproximadamente 410.400 niños, no tomó en consideración a la diversidad lingüística y cultural del país. El esfuerzo educativo permaneció ajeno a la meta estratégica del gobierno y su visión de una nación moderna. Durante la primera década de 1870, aproximadamente el 85% de la población en edad escolar, unos 350.000 niños eran hablantes nativos de alguna de las 21 lenguas mayas habladas en Guatemala. Estos niños vivían en áreas rurales y prácticamente no tenían acceso a los servicios educativos provistos por el gobierno.

Si el país iba a convertirse en moderno y desarrollado, debía educarse únicamente en español, ya que este idioma constituía una vía para que el país y su población alcanzaran la integración en un mundo racionalmente civilizado, desarrollado y moderno. La conceptualización paradigmática oculta de la nación permaneció implícita en la sistemática exclusión de las culturas y las lenguas indígenas en el desarrollo, porque éstas eran consideradas como elementos problemáticos y verdaderos obstáculos para la modernización de Guatemala.

De 1871 a la fecha, los programas educativos se han orientado hacia el debilitamiento y desaparición de todas las lenguas indígenas, incluyendo la

Xinca y Garífuna. Estas lenguas son reconocidas por la Constitución Política como lenguas que se hablan en Guatemala, pero sin carácter oficial.

La Ley Nacional de Alfabetización de 1945, declaraba la alfabetización como una emergencia nacional (Decreto 72, 08/03/1945) y se puso en marcha una serie de once campañas de alfabetización a través de dependencias especializadas del Ministerio de Educación.¹¹

Gran parte de la política integracionista de este período estaba inspirada en el movimiento indigenista de las Américas. Siguiendo el ejemplo mexicano, se creó el Instituto Indigenista Nacional (IIN) en 1945, para tratar el “problema indígena”. Entre sus primeras acciones estuvo un encuentro de maestros y maestras indígenas donde se trató el tema de la alfabetización en lengua materna y, entre otras recomendaciones, hubo un llamado para un proyecto experimental de proveer la alfabetización inicial en lengua materna, antes de enseñarla en castellano. Este apoyo a la alfabetización en las lenguas mayas, sin embargo, solamente era con la idea de utilizarlas para una mejor y más efectiva castellanización, como lo indica el siguiente párrafo:

Desde luego, no se debe creer que la alfabetización de niños y adultos en lenguas indígenas obedece al deseo de evitar la desaparición de las mismas. El objetivo primordial es el de tender un puente entre tales lenguas y el castellano como camino corto para su castellanización. (INN 1945-1947: 65)

A partir de la contrarrevolución de 1954 fueron suspendidos muchos programas aprobados en la década revolucionaria, incluidas las campañas de alfabetización.

La Constitución de Guatemala, que fue modificada en 1965, estableció que el idioma español era la única lengua oficial del país. (Artículo 4). Se prometió llevar a cabo acciones que facilitarían la integración de los diversos grupos indígenas en la cultura oficial (Artículo 110). La ley orgánica de educación declaró que la educación debía integrarse con otros sectores ocupados del desarrollo social para promover el progreso cultural, económico y social. Al respecto, la ley declaró que la incorporación de los indígenas en el

11 Fuente de información: “Historia de la alfabetización en Guatemala”, CONALFA, www.conalfa.edu.gt.

proceso educativo se consideraba de interés nacional (Artículo 60). La ley orgánica de educación decretó que todos los procesos que se efectuaran en el país debían proveerse solamente en español para todos los niveles educativos, con la excepción de lenguas indoeuropeas que eran consideradas altamente prestigiosas.

No obstante, la ley orgánica permitió mínimamente el uso de lenguas indígenas con fines de enseñanza (Artículo 9). Pero esta ley fue implementada para acelerar el acceso de los niños indígenas al español en un sentido transicional. No obstante, es significativo que ésta era la primera vez que se abría la oportunidad de usar lenguas mayas en las escuelas públicas

Este último artículo de la ley se vio reforzado en 1965, en parte por la influencia indirecta del seminario internacional de UNESCO de 1964, sobre la promoción de la educación en áreas rurales. Entonces se creó un programa nacional llamado *Castellanización Bilingüe*. Este programa fue diseñado para facilitar la integración de la población indígena en la cultura nacional a través de simplificar la transición entre las lenguas mayas y el español. Las barreras culturales e idiomáticas entre maestros y estudiantes redujeron considerablemente el nivel de éxito esperado. Como resultado, se dio una absoluta falta de interés por la escuela por parte de los niños y las niñas, sin excluir a sus padres, quienes ya consideraban a la escuela pública como el lugar en que sus hijos desperdiciaban mucho tiempo productivo.

En el programa de castellanización bilingüe, el único año de educación inicial o preprimaria estaba bajo la responsabilidad de los llamados “promotores educativos”. Ellos eran hablantes nativos de lenguas mayas, bilingües en español y tenían que haber completado el sexto grado de primaria. Se les daba un entrenamiento de mes y medio e inmediatamente se les asignaba a una escuela. Tenían la responsabilidad especial de enseñar a la población maya a leer y escribir en español, tanto a los niños como a los adultos, en programas de alfabetización; además de tener que apoyar el proceso de desarrollo social y económico de las comunidades.

En esta nueva versión de la vieja estrategia de castellanización, se enseñaba a niños y adultos la lectoescritura en idiomas mayas mientras iban desarrollando las habilidades orales en español. La transición de la lengua materna al español se hacía a través de un proceso de aprendizaje de la fonética y el alfabeto del español, especialmente de aquellos rasgos que difieren en ambos

sistemas lingüísticos. Aunque el uso de los idiomas mayas se permitía solamente para propósitos de transferencia, también cumplía con una estrategia deliberada de aculturación y asimilación de la población indígena.

Aun con todas las limitaciones mencionadas, los estudiantes hicieron avances importantes en su aprendizaje, además de que se redujo significativamente la deserción escolar. Para principios de los años 80, el programa de castellanización bilingüe se había extendido a trece áreas lingüísticas e involucraba a aproximadamente a 1.200 promotores bilingües y 57.000 estudiantes.

En este periodo, en julio de 1964, el Ministerio de Educación institucionaliza la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. Ésta organizó programas de alfabetización de 1965 a 1976, con 716.526 participantes inscritos y 259.468 alfabetizados.

En el periodo de 1978 a 1984, Guatemala fue golpeada por una terrible ola de violencia. Miles de personas fueron asesinadas y muchas perdieron sus propiedades, como consecuencia del conflicto armado entre el ejército y las guerrillas.

Por supuesto, el precio más alto por esta situación fue pagado por la población civil indígena que quedó atrapada entre ambos fuegos. Los gobiernos militares consideraban a toda la gente pobre o indígena como elementos inspiradores de la insurrección comunista. Pueblos enteros fueron masacrados como parte de la estrategia contrainsurgente. Ante esta situación, miles de sobrevivientes mayas se refugiaron en México o se ubicaron en áreas marginales de la Ciudad de Guatemala. Para poder sobrevivir, los refugiados internos optaron por dejar de utilizar sus trajes mayas y por disfrazar su identidad hablando sólo en español.

Paradójicamente, mientras el Estado conducía su campaña de temor en las comunidades mayas del interior del país; los regímenes militares en el poder entre 1983 y 1985, liderados por los generales José Efraín Ríos Montt y óscar Humberto Mejía Vítores, permitieron a los mayas un amplio ejercicio de expresión cultural, participación política y uso de las lenguas indígenas, incluso fue aprobado un rubro presupuestal para apoyar la cultura y la religión, específicamente para revitalizar las expresiones culturales.

Durante el régimen de Mejía Vítores, la Asamblea Nacional Constituyente, formada por un grupo de ciudadanos respetables, modificó la Cons-

titución en 1985; en esta Constitución se eliminaron los artículos a favor de la asimilación promovidos por los gobiernos anteriores. El Artículo 58 estableció el reconocimiento y respeto por los valores, lenguas y costumbres de los guatemaltecos indígenas; y la promoción de los derechos humanos y la identidad de las comunidades culturales del país.

De 1976 a 1984, la alfabetización estuvo a cargo del Departamento de Alfabetización del Ministerio de Educación. La acción alfabetizadora fue de carácter nacional, habiendo dividido la República en zonas de trabajo bajo la coordinación de un supervisor específico de alfabetización. Surgió también un Movimiento Guatemalteco de Alfabetización (MOGAL), el cual contó con fuerte organización de base.

Aun con las ventajas ofrecidas por el programa de castellanización bilingüe mencionado, las autoridades del Ministerio de Educación estaban conscientes de que los niños mayahablantes no desarrollaban las destrezas necesarias para comenzar la educación primaria ofrecida solamente en español. La solución que se encontró fue extender la educación bilingüe hasta que los niños hubieran desarrollado las habilidades necesarias en español. Entonces, con esa meta, se creó el Proyecto de Educación Bilingüe en 1980. Su implementación consistió en la traducción de todas las áreas del currículo de estudios a las cuatro lenguas indígenas mayoritarias: K'iche', Mam, Kaqchikel y Q'eqchi'. Este currículo bilingüe fue gradualmente integrado en diez escuelas de cada una de las cuatro comunidades lingüísticas mencionadas.

En 1984 terminó el proyecto, y la educación bilingüe fue institucionalizada. La presión internacional finalmente forzó a la élite militar a conducir al país hacia la democracia. En este mismo contexto, la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos de América apoyó la emisión de una ley para la creación del Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Esta institución nació con la postura de proyectar las lenguas mayas como los ejes principales para la definición de la herencia cultural nacional. Tenía entre sus metas la de realizar una producción masiva de materiales educativos y se esperaba que asumiera el liderazgo nacional en educación. También se podía esperar que asumiera otros roles, como el de revitalizar las lenguas mayas y reforzar la identidad étnica de sus hablantes. Entre 1986 y 1990, el PRONEBI amplió su jurisdicción de 40 escuelas experimentales en 4 comunidades lingüísticas, a 400 en 8 comunidades.

Con el Artículo 76 de la Constitución de 1985, el país adquirió la responsabilidad de servir a la población escolar mayahablante a través de programas bilingües experimentales. Se inició, entonces, la relación de cooperación entre el Ministerio y las agencias de cooperación internacional y universidades privadas que querían apoyar la educación bilingüe intercultural. Con este apoyo, el Ministerio de Educación afrontó el reto de seleccionar las escuelas, diseñar los métodos y los materiales para la enseñanza de la lengua materna y el español como segunda lengua. Se creó el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI), que pasó a ser Dirección de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) en 1995.

No obstante, después de doce años de esfuerzos, la DIGEBI todavía carece de una implementación eficiente. La educación bilingüe se alcanza a ofrecer hasta el tercer grado de primaria, el sentido continúa siendo la transferencia de la lengua materna hacia el español. La educación primaria del cuarto al sexto grados, la intermedia y el diversificado se dan exclusivamente en español, sin mencionar los niveles superiores. El currículo no incluye contenidos para reforzar la identidad maya y el orgullo cultural; y tampoco se promocionan las relaciones basadas en el respeto intercultural. Con ello, los prejuicios discriminatorios se van modelando desde el ambiente escolar.

El 28 de agosto de 1987 se fundó el Comité Nacional de Alfabetización, a través del cual se organizó la alfabetización en toda la República y se creó la estructura administrativa y técnica necesaria para dirigir el programa en el ámbito nacional, regional, departamental y municipal.

En 1989, el CONALFA comenzó una experiencia de alfabetización bilingüe en el denominado Triángulo Ixil, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PRODERE), cubriendo los municipios de Nebaj, Chajul y Cotzal, del departamento de Quiché. Esta experiencia sufrió un fracaso inicial, debido a que se evaluó en castellano, a pesar de haber desarrollado todo el proceso en el idioma Ixil.

En 1996, por iniciativa del Grupo Pro Cultural Poqomam y el Coordinador de Alfabetización de la Región IV de esta época, CONALFA desarrolló alfabetización en Poqomam en el municipio de San Luis Jilotepeque, del departamento de Jalapa. Esta experiencia alfabetizadora se realizó en torno a una metodología que partía de los intereses de la población, sin recurrir a material impreso, a excepción de una guía didáctica para el animador y a partir del año 1996 incluyeron en el proceso de alfabetización el uso de la cartilla elaborada

por la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala –ALMG-, la experiencia en San Luis Jilotepeque no incluyó sino hasta 1997 la posalfabetización bilingüe y a partir de este año se incorporó al sistema diseñado para desarrollar una Alfabetización y Posalfabetización Bilingüe aditiva.

En 1992 se inicia la alfabetización en idioma K'iche', como iniciativa desarrollada por el equipo técnico de la región VI del CONALFA, que elaboró la cartilla Saqirisoq, la cual se usó en municipios de Totonicapán, Quetzaltenango, Sololá y Suchitepéquez. Esta experiencia incluyó, en algunos lugares, la enseñanza del castellano, habiendo sido evaluado en K'iche', y sin embargo fueron reportados como alfabetización en castellano por problemas de acreditación.

En el mismo año, CONALFA, con el apoyo financiero del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y técnicos del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar (URL), inició formalmente la ejecución de la alfabetización bilingüe.

A raíz de la diversificación lingüística de la oferta educativa, al incremento de la demanda de procesos bilingües, del creciente número de ONG interesadas en llevar a cabo y apoyar procesos bilingües y al incremento de las funciones administrativas y técnicas que todo lo anterior implica, la Secretaría Ejecutiva del CONALFA creó, en marzo de 1996, la oficina del Programa Bilingüe, compuesta por personal que contaba con la experiencia acumulada durante varios años de apoyo a los procesos bilingües que la institución ha realizado. A partir de ese momento, la Alfabetización y la Posalfabetización Bilingüe tomaron un nuevo impulso por medio de capacitaciones permanentes y elaboración de material.

Alfabetización en curso para la población indígena de Guatemala -su pertinencia lingüística y cultural-

Programa bilingüe del Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA)

CONALFA es la entidad encargada de la ejecución del proceso de alfabetización y está integrada por el sector público y el sector privado, de acuer-

do con lo estipulado en el artículo 7 de la Ley de Alfabetización, decreto número 43-86 y sus reformas Decreto 54-99.

En cumplimiento de lo establecido en esta ley y demás normas nacionales e internacionales, el CONALFA organiza e implementa el Programa Bilingüe para atender a población indígena que esté interesada en alfabetizarse en su lengua materna y aprender también en castellano como segunda lengua.

De acuerdo con Najarro (1999), UNICEF evaluó la situación relativa al desarrollo de proyectos preventivos de salud en uno de los departamentos donde proyectan su labor: Huehuetenango. Uno de los resultados indicaba que muchas personas no podían seguir instrucciones u olvidaban rápidamente lo aprendido, debido especialmente a que no tenían dominio de la lectura y escritura. Con esa experiencia, UNICEF tomó la decisión de apoyar al Programa Bilingüe de CONALFA. Con tal fin, UNICEF encargó al Instituto de Lingüística y Educación de la URL, la elaboración de los materiales educativos necesarios para la enseñanza aprendizaje de lectoescritura en lengua materna de los habitantes de dicha región.

En 1992, se firmó el convenio entre la URL y el UNICEF, orientado hacia la creación del material ya señalado. Al finalizar el primer año se habían editado materiales en cinco idiomas mayas del departamento de Huehuetenango: Q'anjob'al, Popti', Akateko, Chuj y Awakateko y casi de inmediato se iniciaron los procesos para publicar los materiales en otros idiomas mayas: Mam y K'iche'. Para el uso de estos materiales y ejecución de la alfabetización en idiomas indígenas de la región señalada, se contó con la aprobación del CONALFA, que, aunque al principio atendió la alfabetización bilingüe, con pequeños grupos a manera de ensayo, en los años subsiguientes se fue ampliando la cobertura hasta completar el proceso ahora en 17 idiomas indígenas como se verá más adelante.

De acuerdo con el reporte de la coordinación del programa bilingüe del CONALFA (2008), la entidad Ejecutora del Comité Nacional de Alfabetización integró el Programa Bilingüe dentro de la Unidad de Seguimiento y Evaluación en 1996, con la finalidad de atender a la población analfabeta maya-hablante de las diferentes comunidades lingüísticas en su respectivo idioma y en castellano como segunda lengua.

Fases y etapas del Programa de Alfabetización Bilingüe de CONALFA

Fase inicial: Se inicia la lectura y escritura en idioma materno (idioma maya, -L1-), y se inicia la apropiación del castellano oral como L2, el desarrollo de habilidades del cálculo matemático elemental (sistema vigesimal, sistema decimal). Posteriormente se desarrolla la transferencia de las habilidades de lectoescritura adquiridas en la L1 al castellano como segunda lengua o L2. Para desarrollar esta fase inicial se cuenta con los materiales educativos tanto en idioma maya como en castellano con las respectivas guías del animador.

- Introducción a la Gramática Pedagógica en idioma materno.
- Cartilla de lectoescritura en idioma materno.
- Texto de transferencia de habilidades de lectoescritura y lectura comprensiva.
- Cuaderno de transferencia de habilidades de lectoescritura y lectura comprensiva.
- Módulo de matemática maya.
- Cartilla de cálculo matemático elemental.
- Guía metodológica del castellano oral

Primera Etapa de Posalfabetización: Esta etapa le sigue a la alfabetización inicial y consiste en darle seguimiento y afianzamiento a la inicial y avanzar en otras materias de estudio a fin de homologar con el primer ciclo de la escuela primaria. Para esta etapa se cuenta con los siguientes materiales:

- Texto integrado de la primera etapa de posalfabetización bilingüe en idioma maya (L1).
- Texto integrado de la primera etapa “También aprendamos en castellano” (L2).
- Guía de la gramática castellana “Aprendiendo la escritura gramatical del castellano”.
- Módulo de matemática maya.

Segunda etapa de posalfabetización bilingüe: Esta segunda etapa se homologa con el segundo ciclo de la primaria hasta completar el sexto grado. Para esta segunda y última etapa se cuenta con los siguientes de materiales:

- Texto integrado de la segunda etapa de posalfabetización bilingüe en idioma maya (L1).

- Texto integrado de la segunda etapa “Hay mucho más que aprender en castellano” (L2).
- Guía de la gramática castellana “Aprendiendo la escritura gramatical del castellano”.
- Módulo de matemática maya.

Para el desarrollo de estas dos etapas se utilizan textos integrados, de 20 unidades en L1 (lengua materna maya) y 20 unidades en L2 (castellano), cuyos contenidos están basados en el contexto cultural de la población y en las estrategias de alfabetización establecidas por CONALFA entonces.

Las tres etapas (Fase inicial, primera y segunda etapas de posalfabetización) se homologan con los grados de primaria según el Acuerdo Gubernativo 225-96.

Para el desarrollo del proceso de alfabetización inicial y posalfabetización bilingüe, se ha contado con el apoyo de instituciones nacionales e internacionales que coordinan con el CONALFA a través de convenios de cooperación y cartas de entendimiento.

La cobertura geográfica del Programa Bilingüe se extiende a 17 departamentos del país: Huehuetenango, San Marcos, Chimaltenango, Quetzaltenango, Retalhuleu, Quiché, Totonicapán, Suchitepéquez, Sololá, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Petén, Izabal, Guatemala, Escuintla, Jalapa y Chiquimula; y a 17 comunidades lingüísticas: Chuj, Mam, Akateko, awAkateko, popti', Tektiteko, Q'anjob'al, K'iche', Ixil, Q'eqchi', Poqomchi', Achi, Kaqchikel, Poqomam, Tz'utujil, Sipakapense, Ch'orti'

A continuación se presenta el resumen de personas (jóvenes y adultas) indígenas inscritas, evaluadas y promovidas en la fase inicial en el programa bilingüe del CONALFA, año 2006. También se consignan los datos en castellano. Aún no se cuenta con datos de 2007.

Cuadro 2

Resumen de inscritos evaluados y promovidos en el proceso de alfabetización fase inicial según idioma por sexo año 2006

Número	Idioma	Inscritos			Evaluados			Promovidos		
		Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
00	Total rep.	39.147	85.329	124.476	22.621	50.814	73.435	22.367	50.122	72.489
01	Español	27.291	57.312	84.603	15.943	34.009	49.952	15.742	33.498	49.240
02	Achi'	282	780	1.062	175	518	693	175	518	693
03	Akateko	84	201	285	53	151	204	53	151	204
04	Awakateko	17	69	86	12	50	62	12	50	62
05	Ch'orti'	359	372	731	212	229	441	212	229	441
06	Chuj	169	382	551	86	201	287	86	201	287
07	Ixil	205	568	773	109	326	435	109	326	435
08	Kaqchikel	497	2.373	2.870	274	1.567	1.841	271	1.558	1.829
09	K'iche'	1.476	3.786	5.262	882	2.307	3.189	882	2.303	3.185
10	Mam	1.275	4.148	5.423	692	2.342	3.034	672	2.225	2.897
11	Popti'	21	89	110	11	66	77	11	66	77
12	Poqomam	61	139	200	32	75	107	32	75	107
13	Poqomchi'	502	986	1.488	297	594	891	297	594	891
14	Q'anjob'al	203	525	728	125	362	487	125	362	487
15	Q'eqchi'	6.402	12.893	19.295	3.529	7.616	11.145	3.511	7.588	11.099
16	Sipakapense	144	201	345	111	154	265	99	131	230
17	Tektiteko	63	117	180	31	78	109	31	78	109
18	Tz'utujil	96	388	484	47	169	216	47	169	216

FUENTE: Registro de resultados finales en el Proceso de Alfabetización Fase Inicial, año 2006. Área de Estadística de la Unidad de Informática y Estadística, CONALFA.

En el cuadro anterior se observa que en todos los idiomas, incluyendo el castellano, se inscriben más mujeres que hombres, lo que puede ser indicador del interés de la mujer para alfabetizarse. También se observa en el mismo cuadro que comparativamente hay más deserción en castellano que en idiomas mayas, lo que puede significar más pertinencia lingüística y cultural de esta segunda modalidad.

En palabras de Najarro (1999), en el programa bilingüe se propone un modelo que parte de la especificidad del grupo sujeto del proceso (su lengua y su cultura materna), para pasar luego, gradualmente, a reconocer y hacer suyos otros elementos que posibilitan el acceso al plano nacional (la segunda lengua y cultura occidental). Asimismo, en una fase posterior se busca el mantenimiento y la profundización en aspectos de ambas lenguas y culturas, así como la capacidad de reconocer nuestra naturaleza multicultural y destacar (o aprovechar) lo intercultural. Es una forma pertinente de educar personas

adultas dentro de un marco de paz basado en el respeto por los semejantes que comparten un mismo territorio. Pero cabe agregar que este modelo se adapta muy bien en zonas de población maya monolingüe o población con un bilingüismo muy incipiente. Sobre todo en los departamentos de Huehuetenango y Alta Verapaz, que se pueden considerar departamentos modelo donde ha tenido más éxito este programa.

Estudios de monitoreo, evaluación de impacto

De acuerdo con la información proporcionada por la coordinación del Programa Bilingüe (2007) personal de las oficinas centrales brinda acompañamiento técnico-administrativo, metodológico y lingüístico a través de supervisiones que se realizan en el interior del país a personal que labora en los diferentes municipios donde tiene cobertura el programa. Sin embargo, no se llevan a cabo de forma sistemática estudios de impacto en la población meta, sino que se tiene conocimiento de manera incidental de casos aislados en los que se manifiestan logros en la vida personal y familiar, como personas que han podido culminar sus estudios de primaria, han cursado sus estudios secundarios e incluso se mencionan casos que ya han terminado sus estudios universitarios, habiendo empezado desde la alfabetización en la edad adulta.

Barreras y dificultades que enfrenta el programa y estrategias utilizadas para superarlas

- Falta de financiamiento para actualizar los paquetes educativos de la fase inicial, primera y segunda etapas de posalfabetización bilingüe. Asimismo, por la misma causa no se reproducen todos los materiales para los grupos de alfabetización y posalfabetización bilingüe en tiempo y cantidad requeridos.
- No se cuenta con una base de datos con información sobre el índice de analfabetismo por comunidad lingüística y la efectividad de las distintas modalidades. No se le ha dado un verdadero seguimiento, monitoreo y evaluación cuantitativa y cualitativa al programa.
- La cantidad de personal técnico del programa bilingüe tanto de oficinas centrales como del interior del país no es proporcional a las necesidades de las 17 comunidades lingüísticas que se atienden a nivel nacional.

- La asignación de metas de cobertura para los departamentos en donde se hablan idiomas mayas no se ajusta a las características lingüísticas de las comunidades maya-hablantes.
- Las autoridades ministeriales y de CONALFA, aun cuando en teoría están de acuerdo con un programa de esta naturaleza, (bilingüe intercultural idiomas mayas y castellano) y se plasman en planes y proyectos, en el terreno de la práctica no coincide con ese supuesto acuerdo, cuestión que se manifiesta en indicadores como:
 - No se traduce en asignación de recursos (humanos, financieros y materiales educativos) a la alfabetización bilingüe, a pesar que se sabe, por diferentes datos estadísticos, que la mayoría de analfabetos en este país corresponde a la población maya-hablante.
 - A la hora de evaluar costos, generalmente se argumenta que el programa bilingüe es más costoso para el Estado que la alfabetización monolingüe en castellano, lo que aparentemente parece tener lógica, pero a la larga, en los programas de alfabetización de sólo castellano para población monolingüe maya, relativamente hay más deserción y menos promoción que en el programa bilingüe.
- Un aspecto a considerar para esta modalidad es la falta de un sistema de monitoreo y evaluación que brinde con objetividad datos que nos indiquen su efectividad y su pertinencia. Después de más de diez años de existencia amerita realizar este ejercicio para ver sus logros, debilidades y sus fortalezas.

Aspectos innovadores y exitosos

Entre algunos de los aspectos innovadores de la propuesta curricular del Programa Bilingüe que empezó a desarrollarse desde la década de los 90, se pueden señalar los siguientes:

- Con el programa bilingüe por primera vez se emite una ley de alfabetización que reconoce la diversidad lingüística y cultural del país y que manda a alfabetizar en las lenguas propias de los jóvenes y adultos analfabetos en su propio idioma, con lo cual se abre la posibilidad de utilizar las propias habilidades adquiridas en su lengua, transferirlas de manera eficiente para aprender estas habilidades y

destrezas en el castellano como segunda lengua, lengua oficial del Estado guatemalteco.

- Por primera vez una entidad internacional de UNICEF invierte tiempo y recursos para financiar la elaboración, edición e implementación de un conjunto de materiales educativos en idiomas indígenas (mayas) que van desde la alfabetización propiamente dicha, pasando por las siguientes etapas, hasta completar la última etapa para homologar a sexto grado de primaria para adultos.
- Por primera vez también, con el esfuerzo de varias instituciones como el Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar, CONALFA, UNICEF, MINEDUC y ONG mayas, se logra que la alfabetización bilingüe no se quede sólo en aprender la lectoescritura inicial, sino que paulatinamente se va desarrollando un currículo en la propia lengua hasta completar la primaria acelerada de adultos a la par que se hace lo mismo con el castellano, constituyéndose aditivamente en la segunda lengua de los aprendientes.
- Los contenidos de todo el paquete de materiales del Programa Bilingüe que desarrollan el currículo de la alfabetización de jóvenes y adultos, están basadas en las Estrategias de Alfabetización y Educación acelerada de adultos, establecida por el CONALFA, los intereses de los aprendientes y basados en la cultura maya.
- Una innovación también muy importante a mencionar es que a partir de la primera etapa de posalfabetización, los materiales educativos fueron elaborados con el enfoque de “materias integradas”. Es decir, que un solo material contiene todas las áreas de estudio que el sistema educativo exige que debe dominar todo aprendiente (adulto). Esta modalidad de material educativo para adultos es innovadora por varias razones. Entre ellas podemos mencionar:
 1. Evita la parcialización del conocimiento que para un adulto es muy importante.
 2. Presenta una visión holística del conocimiento, muy congruente con la visión maya de la vida y de la educación.
 3. Ahorra recursos económicos porque un solo material recoge todo lo que pudiera desarrollarse por materias aisladas.
 4. Se adecúa al poco tiempo que tienen los adultos para dedicarse al estudio, tomando en cuenta que son padres y madres de familia que tienen otras responsabilidades, hogareñas, laborales o comunitarias.

- La propuesta metodológica del programa bilingüe ha demostrado ser eficaz para alfabetizar en los dos idiomas (primero en la L1 y después transferir estas habilidades a la L2) a personas analfabetas monolingües o bilingües muy incipientes, en relativamente muy corto tiempo.

Bialfabetización (modalidad bilingüe para bilingües)

De acuerdo con la información proporcionada por la Coordinación Departamental del Programa Bilingüe, en el marco de un convenio de cooperación técnica entre CONALFA y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de Naciones Unidas, se desarrolló por primera vez en Guatemala la BIALFABETIZACION (BI-ALFA), la que permite el aprendizaje de la lectura y escritura inicial en dos idiomas (maya y español) en forma simultánea.

De los 25 grupos incorporados indican que cerca del 70% de los participantes fueron promovidos, registrándose mayor promoción en mujeres en comparación con grupos de hombres. Además se comprobó que los y las participantes aumentaron el nivel de reflexión sobre su situación real y buscaron pequeñas soluciones para sus problemas cotidianos.

Hasta la fecha, de acuerdo con la información proporcionada en la coordinación departamental del programa bilingüe de CONALFA (entrevista 18-12-2007), esta modalidad se ha aplicado en la comunidad lingüística Q'anjob'al, específicamente en el municipio de Santa Cruz Barillas de forma intensiva con carácter experimental, que se extendió paulatinamente a otros municipios de la misma comunidad. Posteriormente esta experiencia se trasladó a la comunidad lingüística Mam tanto del departamento de Huehuetenango como de San Marcos. En palabras del Coordinador Departamental, es muy efectiva la metodología, aplicándola tal como está diseñada pero únicamente entre población bilingüe. Sin embargo, a pesar que ya lleva varios años de su experimentación y aplicación en las dos áreas lingüísticas mencionadas, no se tienen datos estadísticos que demuestren su efectividad en comparación con otros. Al parecer, los datos de los "bialfabetizados" están incluidos en los reportes estadísticos del programa bilingüe de este departamento.

Alfabetización Comunitaria Integral (ACI)¹²

El modelo de Alfabetización Comunitaria Integral (ACI) se originó durante 1999 para la regiones lingüísticas K'iche' e Ixil de Guatemala. Este modelo está íntimamente vinculado a la experiencia de las personas en su contexto. Se desarrolla con pertinencia cultural y lingüística promoviendo la integración comunitaria, y está enmarcado en los Acuerdos de Paz. Se trabajaron los temas fundamentales como: autoestima, derechos humanos, equidad de género, interculturalidad y desarrollo comunitario.

En la actualidad, el modelo y los materiales ACI se utilizan únicamente en el área ixil, porque CONALFA no ha contado con los recursos financieros para extenderlo ni para reproducir los materiales existentes. Se trabajó con el apoyo de USAID/ Universidad Rafael Landívar. Este modelo, originalmente elaborado por el proyecto COMAL/Save-the-Children/USAID, fue entregado al proyecto EDUMAYA/URL por la Misión USAID, en 2002, con el propósito de que la metodología y los materiales se hicieran pertinentes para el aprendizaje más efectivo de la población joven de las comunidades rurales y hablantes de idiomas mayas del país. Además, EDUMAYA apoyó el fortalecimiento institucional de CONALFA al donar y entrenar a sus operadores departamentales con equipos modernos de cómputo y un software adecuado para recolectar información sistemáticamente. Asimismo, EDUMAYA elaboró un proyecto de diplomado universitario en la Universidad Rafael Landívar, con el objetivo de becar a 50 técnicos pedagógicos, supervisores de alfabetización y coordinadores departamentales de CONALFA, DIGEEX y MONALFA entre 2002 y 2003. El objetivo del Diplomado fue profesionalizar a personal de campo de estas instituciones para elevar el nivel de calidad de los servicios prestados en alfabetización a nivel nacional.

Por último, EDUMAYA implementó una estrategia de colaboración asociada con las autoridades de CONALFA y su personal técnico pedagógico para revisar y mejorar los contenidos y las metodologías contenidas en los diversos materiales ACI. Posteriormente se diseñaron procesos de capacitación de la mayoría de técnicos de CONALFA, personal técnico de las ONG seleccionadas para la aplicación del modelo y los materiales mejorados, y, finalmente, para la capacitación, en cascada, de los facilitadores y animadores de dichas ONG.

12 Fuente: Informes de resultados del resultado No. 7, Proyecto Edumaya/URL/USAID.

Estructura del modelo ACI

Las cualidades curriculares del Modelo ACI que reconoce EDUMAYA son las siguientes:

- Es integral, porque parte de las necesidades, intereses, problemas y experiencias (NIPE) de los participantes, desarrolla los procesos de aprendizaje en lectura, escritura en L1 y L2 y cálculo matemático y al final integra sus conocimientos para resolver sus NIPE;
- Es culturalmente pertinente porque toma en cuenta la cultura y el idioma de los participantes para los aprendizajes;
- Utiliza los métodos deductivo e inductivo; además se auxilia de los métodos fonético, silábico, morfémico y el de palabras y oraciones generadoras, con las que se sintetizan las NIPE;
- Se apoya en 5 ejes temáticos para abordar los NIPE de los participantes, temas que apoyan sus conocimientos para el desarrollo comunitario, individual, cognoscitivo;
- Desarrolla los cuatro ejes de la reforma educativa porque toma en cuenta la equidad de género, la educación para la paz, el multilingüismo y la interculturalidad.
- La estructura curricular del modelo se plantea en tres etapas: inicial, de seguimiento I y de seguimiento II.

La estructura del proceso de aprendizaje integral plantea partir intencionalmente de las necesidades, intereses, problemas y experiencias de las personas, desarrollar actividades de lectoescritura y cálculo matemático a partir y en conexión con el tema que se esté desarrollando, y que las personas apliquen en su vida diaria a nivel personal, familiar y comunitario los conocimientos y habilidades adquiridos.

La estructura de metodología integral se desarrolla en fases como ejes del apoderamiento que hacen comunitario e integral el modelo, a saber: Importancia de la persona (¿Quién soy? autoestima), Derechos Humanos (Todos merecemos respeto), Equidad de género (Trabajando en conjunto), Interculturalidad (Venimos de todos lados), Desarrollo comunitario (Construyendo el futuro).

La estructura didáctica general de cada sesión se organiza en momentos de motivación, aprendizaje y evaluación.

Lecciones aprendidas

Este proyecto se diseñó y ejecutó para apoyar y mejorar las iniciativas de modelos tradicionales utilizados por CONALFA al aprovechar la experiencia y conocimientos del personal técnico, con el fin de que participaran para validar y mejorar el modelo ACI. De esta forma, todos los componentes de este modelo fueron analizados, apoyados y evaluados; sin embargo, gracias a las experiencias pedagógicas, didácticas, técnicas y administrativas acumuladas en la ejecución de la validación de los materiales y la metodología ACI, se obtuvieron conclusiones sobre procesos, sujetos y elementos del currículo que aportaron los insumos para la experimentación de un modelo apoderador de los modelos utilizados por el Estado.

Desde la perspectiva de pertinencia cultural maya:

- Se presenta una alternativa metodológica en alfabetización bilingüe atenuadamente sustractiva, pero con resultados de aprendizajes de calidad que aseguran; si no el desarrollo acelerado de las lenguas mayas, por lo menos un bilingüismo de mantenimiento y orgullo sano por la cultura y lengua maternas.
- Se entrega a la educación rural indígena de Guatemala (de la población minorizada maya) un modelo de alfabetización que deja en manos de la comunidad, facilitadores, beneficiarios y comunidad en general, la decisión de mantener o desarrollar la cultura y los idiomas mayas en las comunidades.

Entre las lecciones aprendidas también se observaron vacíos curriculares del modelo ACI porque no considera una culminación curricular en una educación para el trabajo.

Así también, se comprendió que la didáctica del manual debería ser más directa y sencilla. Este aspecto se relaciona con dificultades para los facilitadores al aplicar el modelo. Ellos deberían capacitarse para entender y poner en práctica la integralidad del modelo: dominar los temas de integración, recordar la estructura general de todo el proceso para saber a ciencia cierta cómo se inserta el animador o facilitador en él; dominar la didáctica de los aprendizajes, la didáctica de las evaluaciones, los aspectos administrativos, los fundamentos del modelo, las etapas del currículo y las etapas de los aprendizajes.

La sensibilización de los participantes sobre la importancia del aprendizaje en lengua materna es insuficiente, por lo que se observó poca voluntad de los participantes para aprender en el idioma maya y ejercitar la lectoescritura en el mismo. Así también, se observó que los facilitadores requerían de mayor capacitación para el dominio del idioma materno, del castellano y de la didáctica en general.

El equipo que desarrolló el modelo ACI en el marco del proyecto Edu-maya, reconoce como logros positivos de su experiencia: la articulación que se logró mantener con CONALFA, a manera de que esta institución se fortaleciera y se apropiara del modelo. El trabajo conjunto con CONALFA los llevó a conseguir las acreditaciones correspondientes para que los participantes alfabetizados hasta la segunda fase de posalfabetización obtuvieran el diploma de Sexto grado de Primaria, lo cual motiva a los participantes a finalizar el proceso. Los proyectos que desarrolla la cooperación internacional deben articular sus esfuerzos con las instituciones estatales para lograr la sostenibilidad de los esfuerzos y la inversión realizada.

Alfabetización integral para el trabajo (AIT)

Los procesos de alfabetización de CONALFA han tenido un enfoque escolarizante que favorece la deserción temprana de los participantes, pues no encuentran que el aprendizaje sea beneficioso o útil. Ante esta situación, el CONALFA diseñó el proyecto de alfabetización integral para el trabajo –AIT– correspondiente a la fase Inicial bilingüe, que permitió generar la participación de los sujetos tomando en cuenta los intereses y expectativas de los comunitarios con el fin de que la alfabetización sea de interés propio y prioritario. El propósito y objetivo primordial del proyecto AIT es desarrollar una alfabetización innovadora que facilite el proceso de aprendizaje de manera integral.

En 1999 se inició en forma empírica el proceso de alfabetización con enfoque de educación para el trabajo en Alta Verapaz. En el período de 1999 a 2001, el Instituto Ricardo Arjona, Asociación Fe y Alegría, Proyecto ALA & PROASE implementaron la AIT. En el año 2001, con el financiamiento del Programa de Apoyo al Sector Educativo en Guatemala (PROASE), CONALFA desarrolló el proyecto de homologación de la segunda etapa de posalfabetización. En el año 2003, con el apoyo del PROASE, CONALFA desarrolló el proyecto de alfabetización en el marco de la educación para el trabajo AIT

y educación para el trabajo EPT. En 2004 se dio seguimiento y ampliación de cobertura del AIT-PROASE/CONALFA.

El 12 de febrero de 2002 se inició el establecimiento de convenios para Posalfabetización con enfoque de Educación para el trabajo (EPT) y el 26 de agosto de 2002 fue aprobado formalmente el plan operativo global y el plan operativo anual. En 1998 el huracán Mitch había azotado a Guatemala con efectos devastadores y las noticias que circularon a nivel internacional influyeron en la asignación de fondos internacionales para ayudar a los países afectados. En este contexto, el Programa Regional de Reconstrucción de América Central de la Unión Europea (PRRAC) inició el proyecto “Fortalecimiento del CONALFA para la alfabetización de jóvenes y adultos, en sus etapas de educación instrumental y ocupacional en los departamentos de Alta Verapaz, Baja Verapaz e Izabal”, cuyos índices de analfabetismo para entonces eran del 46,71%, 41,51% y 29,05%, respectivamente, y que habían sido particularmente afectados por el huracán Mitch.

El PRRAC apoyó el desarrollo y la acreditación de sexto primaria de las fases de posalfabetización en sus dos etapas: instrumental (seis áreas de estudio de la primera etapa de posalfabetización del paquete educativo del CONALFA) y ocupacional (seis áreas de estudio de la segunda etapa de posalfabetización más el proyecto ocupacional) para su acreditación.

Las áreas ocupacionales que se trabajaron con el PRRAC en Baja Verapaz fueron: crianza de pollos, panadería y repostería, corte y confección, preparación de alimentos y crianza de marranos; en Izabal: cultura de belleza y barbería, panadería y repostería, corte y confección y sastrería; y en Alta Verapaz, crianza de pollos, panadería y repostería, tejeduría y hortalizas.

La Coordinación Bilingüe de CONALFA afirma que se ha tenido la mejor intención de generalizar la alfabetización con enfoque al trabajo productivo, pero que ninguna institución ha facilitado apoyo para financiarlo, dado que el financiamiento de la cooperación internacional ha finalizado. La AIT continúa por la convicción de que la Coordinación del Departamento de Alta Verapaz tiene sus efectos positivos. Esta Coordinación y los mismos participantes contribuyen para reunir los fondos necesarios para atender cada área ocupacional, pues CONALFA no cuenta con los suficientes recursos para financiar los proyectos socioproductivos en los procesos de alfabetización.

Alfabetización integral para el trabajo (AIT) en Alta Verapaz, una experiencia exitosa

¿En qué idioma sueñan?

¿En qué idioma piensan?

¿En qué idioma cantan?

¿En qué idioma compran?

Y, entonces, ¿en qué idioma van a aprender a leer y a escribir?

Mateo Chó

Para el Lic. Mateo Chó¹¹, promotor de esta iniciativa, la motivación de las personas de la comunidad es el primer paso para iniciar la alfabetización en idioma Q'eqchi'. Las metas de alfabetización para Alta Verapaz, tanto en el Programa Bilingüe como en AIT, se revisan cuidadosamente para que correspondan a las comunidades lingüísticas de ese departamento. Así, a los que hablan Q'eqchi' se les enseña en ese idioma y a los que hablan castellano, también se les respeta, y se les enseña en su idioma. La Coordinación no discrimina ni excluye, sino conoce a las personas que va a atender y respeta su idioma y su cultura. El resultado es que las personas permanecen.

El departamento de Alta Verapaz es uno de los departamentos con mayor índice de analfabetismo y donde también existe un alto nivel de monolingüismo maya Q'eqchi' en comparación con otros departamentos igualmente pobres y con población mayoritariamente maya. Esta situación hace compleja la implementación del modelo, porque implica una serie de políticas y metodologías, que hoy por hoy, dadas las condiciones, difícilmente se pueden dar.

La AIT en Alta Verapaz es un programa de alfabetización bilingüe que parte de la lengua materna. En el programa reconocen especialmente la importancia del aprendizaje del castellano: lo enseñan de manera oral y luego transfieren las habilidades de lectoescritura que ya han adquirido en Q'eqchi'. Se siguen las bases metodológicas del Programa Bilingüe de CONALFA, pero también se consiguen mejores resultados.

El objetivo de la AIT es que la alfabetización sirva para algo más allá de la lectoescritura, que responda a las necesidades e intereses de la población indígena. Esas necesidades son, por supuesto, económicas, alimenticias, de salud; pero principalmente, de superarse, de vivir dignamente en su contexto. Las personas tienen expectativas sobre su futuro, sobre qué van a lograr o cómo van a vivir.

Si solamente enseñamos a leer y escribir se pueden cubrir necesidades en la iglesia, se puede leer el himnario. Pero uno que egresa de AIT vende, compra, lee el diario, es más útil lo que adquirió, incluido el castellano.

Aspectos metodológicos

El AIT está organizado en dos procesos participativos simultáneos de aprendizaje: instrumental y ocupacional. El instrumental consiste en el desarrollo de las habilidades y destrezas de los componentes educativos (lectura, escritura, cálculo matemático elemental, castellano oral) de fase inicial y las áreas de estudio de posalfabetización. El ocupacional pretende desarrollar las habilidades y destrezas de carácter productivo, para poner en práctica un oficio ocupacional que les ayuda a tener otra opción para generar ingresos para sus familias.

El modelo acoge las bases técnicas fundamentales del diseño curricular del Programa Bilingüe de CONALFA, pero las adapta en el avance de los procesos instrumental y ocupacional. Los contenidos educativos se organizan partiendo del léxico que se utiliza y los temas que se discuten por el alfabetizador y los participantes. Los participantes se reúnen en grupos según el oficio que les interesa aprender. Las reuniones comienzan en el espacio del proceso ocupacional en donde se imparten las clases prácticas y se tiene contacto con las herramientas y los insumos de trabajo. Después de la práctica, se dirigen a un espacio acondicionado para sentarse a discutir qué aprendieron, qué herramientas y materiales utilizaron, cuánto tiempo les llevó. El alfabetizador va escribiendo en el pizarrón las frases y las palabras que los participantes aportan. Selecciona las palabras que forman parte del universo vocabular del tema, y que él previamente ha investigado y organizado para impartir la lectoescritura. Los participantes, con la orientación del alfabetizador, crean sus propios contenidos en vez de utilizar temas ya diseñados. Parten de la práctica hacia la teoría, a través de la construcción conjunta de la experiencia que se ha compartido. Ambos procesos se llevan a cabo en Q'eqchi' y en español. El español, de la misma manera, se va enseñando en forma oral, nombrando las herramientas y los materiales con términos de uso común.

Es importante señalar que la enseñanza del castellano como segunda lengua, se inicia oralmente y en forma paralela con la alfabetización en Q'eqchi', alrededor del eje temático del proyecto productivo que han decidido trabajar:

tejido, hortalizas, artesanía, etc. Después de un período de practicar castellano oral, cuando el alfabetizador se percata de que los participantes tienen un dominio básico del castellano oral, es decir a criterio del alfabetizador, los alfabetizandos pasan a la transferencia de la lectoescritura al segundo idioma. Continúan paralelamente desarrollando las habilidades de lectoescritura en los dos idiomas. Para esto, siguen los pasos metodológicos del Programa Bilingüe de CONALFA para el aprendizaje de la segunda lengua, diseñado por el Instituto de Lingüística de la URL. No obstante, los contenidos van cambiando según el interés de los participantes y según el proyecto ocupacional que han elegido desarrollar.

Los resultados del aprendizaje se evalúan de acuerdo a cuadros acumulativos, tanto para las áreas de lectoescritura y cálculo matemático, como para los oficios que se van aprendiendo a realizar.

Los horarios de las reuniones se establecen dependiendo de las posibilidades de los participantes, que organizan conjuntamente el cronograma de sus reuniones prácticas (ocupacionales) y teóricas (instrumentales). Se presta especial importancia a la propia planificación y organización. Así las reuniones pueden ser en la mañana y en la tarde, o bien de un día para otro.

Los facilitadores tienen reuniones periódicas con los técnicos de CONALFA, a nivel municipal y departamental, quienes apoyan en la depuración, organización y validación de los contenidos para su enseñanza. No obstante, las palabras generadoras provienen de la realidad de los comunitarios, quienes podrán encontrar en su aprendizaje el sentido de pertenencia necesario para que las nuevas habilidades se adquieran con facilidad y que tengan sentido para el oficio que aprenden.

La Coordinación considera fundamental la capacitación de los facilitadores para sensibilizar a la población y para que se especialicen en el método de alfabetización. Se seleccionan personas de las comunidades, hablantes del Q'eqchi', que conocen o aprenden los oficios que el programa ofrece. Actualmente se imparten: tejeduría, siembra de hortalizas, panadería y crianza de pollos, para los cuales no requieren de una inversión financiera muy alta. A los participantes se les entregan las herramientas y los insumos básicos para comenzar a aprender. Para el proceso teórico o instrumental, utilizan cuadernos y los alfabetizadores cuentan con guías específicas para desarrollar las preguntas en clase.

La Coordinación considera que la metodología es la columna vertebral de los procesos de AIT, pero que el facilitador es el que le da forma a través de su participación activa para poder llegar a la población. No considera conveniente aplicar métodos planteados enteramente desde el nivel técnico y que no sea posible adaptar a las necesidades de la población y enriquecer con sus conocimientos.

La gente no siente cuándo va aprendiendo, aprende a cultivar o cómo engordar a los pollos, aprenden el español, a vacunar a los pollos, matemática y lectoescritura y la relación social.

Impacto en participantes, familia y comunidad

La AIT considera la alfabetización como un proceso práctico que de ninguna manera debe desvincularse con los intereses de aprendizaje de los alfabetizandos. Para ellos es importante responder a sus necesidades a través del trabajo y de las relaciones sociales. El aprendizaje del castellano oral y escrito es una de las motivaciones que llevan a los analfabetos indígenas a participar. Para ellos, el hecho de ser analfabetos agregado al de ser monolingües en lengua indígena, los aísla en un mundo muy pequeño que no les permite salir de la pobreza. Por ello, las habilidades que adquieren en español constituyen una meta fundamental para abrir su mundo al resto que les rodea. Los técnicos del AIT y los miembros de las comunidades en las que trabajan, están conscientes de que el bilingüismo es una meta fundamental a alcanzar.

Cuando las personas ingresan a la AIT, lo hacen por la curiosidad de participar pero luego se percatan del aprendizaje amplio que se les ofrece y de las posibilidades de mejorar su vida que ello implica. Esto los motiva a permanecer en el proceso. Esto no sucedería si se ofreciera únicamente alfabetización, con la cual ciertamente podrían mejorar sus conocimientos generales sobre la salud y la higiene, la cultura, los derechos humanos y otros temas que suelen impartirse; aunque las posibilidades de aprovechar las habilidades de lectoescritura en la lengua indígena sean muy limitadas y es muy común que no se practiquen. La AIT ofrece una fuerte motivación al atender las necesidades básicas de la población a través del trabajo y el apoderamiento personal y grupal que se adquiere en las discusiones y las prácticas organizativas. Los participantes mejoran actitudinalmente. Esto se manifiesta en resultados de mayor participación en asuntos de la comunidad y en el desarrollo de la capacidad para abordarlos.

Para las personas de la comunidad y las propias familias de los participantes en AIT, ellos se convierten en un referente de cómo la alfabetización integral para el trabajo impacta en las actividades socioproductivas y en el liderazgo social que desarrollan los egresados. Indudablemente incide en despertar el interés de los demás por la alfabetización.

El objetivo de AIT es formar a las personas para que sean autónomas a través de la comprensión de que son capaces de hacer las cosas por sí mismas. Ellos han comprobado que el proceso los lleva a entender que “pueden” y a que su autoestima crezca. El cambio que se produce es principalmente actitudinal. Este objetivo responde también a la fundamentación filosófica de la guía de alfabetización creada en 1990, en donde se plasma que “la alfabetización tiende a desarrollar la capacidad del ser humano en la solución de los problemas de la vida”. Culturalmente, la mujer maya no tiene un rol participativo en las deliberaciones de la comunidad para solucionar los problemas que la aquejan. Pero en este proceso de AIT, las mujeres participan no sólo en la construcción de sus propios aprendizajes, sino en la construcción o elaboración de los trabajos o el proyecto productivo. Como se vio en la visita que realizamos a uno de los centros de AIT, las mujeres eran muy activas en opinar, en preguntar en proponer, solicitar, lo que antes o al inicio del proceso no se observa, según lo afirmado por el animador/facilitador y el Coordinador Departamental.

La Coordinación Departamental de Alta Verapaz informa que el 94% de los grupos de alfabetizandos a su cargo recibe alfabetización bilingüe y un porcentaje mínimo del 6% se alfabetiza en castellano. Del 94% de los grupos, aproximadamente el 80% sigue el Programa Bilingüe diseñado por el ILE y CONALFA, mientras que aproximadamente del 15 al 20% de estos grupos sigue la metodología AIT, que también es bilingüe pero en una modalidad renovada y adaptada al grupo. La experiencia de AIT va en crecimiento mientras que el Programa Bilingüe se encuentra estancado o va relativamente en descenso. En los grupos de AIT la tendencia de los participantes es de crecimiento, es decir, generalmente los grupos empiezan con cierto número, pero poco a poco se incrementa y, sorprendentemente, el grupo termina el proceso con más participantes. Por el contrario, en el Programa Bilingüe tradicional, generalmente “se inscriben muchos, pero terminan pocos”.

En la actualidad, se atiende a 3.000 alfabetizandos en Q’eqchi’ y castellano, la cual es una cifra importante, considerando que los fondos para com-

prar los insumos que necesitan no son provistos por CONALFA ni por otra institución. La Coordinación ve esta situación como una dificultad pero también como un bien, ya que considera conveniente que la comunidad aporte en la medida de sus posibilidades.

Para el CONALFA, la implementación del AIT requiere de mayor inversión en términos generales. No obstante, si se cuantificaran los beneficios que los alfabetizados reciben, en términos de calidad y transformación en la vida, éstos se minimizan.

El AIT recibió en 2006, el segundo lugar a nivel latinoamericano, en el “Premio de la UNESCO para el desarrollo de la alfabetización con enfoque en el trabajo”. Los esfuerzos de la Coordinación de Alta Verapaz han sido reconocidos, pero no se ha apoyado su seguimiento por parte de las autoridades educativas.

En AIT se une el enfoque bilingüe y cultural apropiado para la población Q’eqchi’, con el valor agregado del aprendizaje ocupacional que motiva a los participantes a permanecer durante el proceso completo de alfabetización. Otro aspecto particularmente importante, es la plena participación de la población en sus procesos.

Los participantes que han sido alfabetizados con la modalidad de AIT, al finalizar la segunda etapa de posalfabetización, equivalente a sexto primaria, se han integrado al mercado laboral que les genera ingresos económicos o incluso han creado su propia pequeña empresa lucrativa. En otros casos, se incorporan al nivel medio para seguir sus estudios hasta lograr graduarse, lo que les permite acceder a mejores oportunidades de trabajo para el beneficio familiar y comunitario.

El AIT en Alta Verapaz busca dar apoyo y orientación para la implementación de pequeños negocios y el perfeccionamiento de la ocupación aprendida que les permita mejorar calidad, precios, tiempos de producción y promoción. Así también, está promoviendo que se mantenga la organización de los participantes en comités o asociaciones para la búsqueda de la implementación y fortalecimiento de pequeños negocios.

Visita a la región Q'eqchi': obstáculos identificados en la implementación del modelo

Estas observaciones y reflexiones en torno a la AIT son producto de la visita que realizamos a la región Q'eqchi' de Alta Verapaz, en parte para completar la información sobre esta experiencia exitosa y en parte para corroborar en el terreno lo que los encargados de la experiencia nos habían informado. Ambos propósitos se lograron y como consecuencia amerita exponer aquí algunas observaciones y reflexiones, que pueden servir como base para proponer acciones de seguimiento que tiendan a fortalecer la experiencia:

1. Las condiciones físicas y materiales en las que se lleva a cabo la alfabetización, son inapropiadas. Los locales que se acondicionan generalmente son: la casa del animador, algún salón comunal o capilla religiosa. El mobiliario es escaso y los alfabetizandos ponen los cuadernos y los lápices sobre las piernas o en algún rincón de espacio plano. Aunado a lo anterior, falta material didáctico adecuado y suficiente para el animador o facilitador. Cualquier propuesta metodológica para la alfabetización tropieza irremediablemente con esta realidad, por más buena voluntad que se tenga y por más adecuada que sea la metodología.
2. Otro aspecto que agrava la situación es que los animadores y facilitadores de la AIT, al igual que ocurre con otras propuestas metodológicas ensayadas en la zona, son buenas personas que apenas saben leer y escribir, de un nivel de sexto grado de primaria en la mayoría de los casos; pero sin la formación andragógica necesaria para conducir el aprendizaje de adultos. Asimismo, su nivel de bilingüismo maya-castellano es frecuentemente de un nivel incipiente, lo que les dificulta desenvolverse especialmente en el segundo idioma. Se requiere, entonces, un proceso de capacitación constante de parte del CONALFA, a fin de prepararlos para la tarea que deben desempeñar. Dadas las debilidades financieras en las que se desenvuelve esta entidad, este requisito no se cumple, lo que redundará en la baja calidad de los aprendizajes.
3. Una de las mayores dificultades de la propuesta, que se relaciona con el punto anterior, es que lo bilingüe se reduce a una suerte de traducciones y mezcla de códigos en el proceso de conducción de los aprendizajes. No se visualiza el tratamiento curricular de las

lenguas maya y castellano. En otras palabras, el animador o animadora no cuenta con un plan determinado para la dosificación en cada una de las lenguas. Esta situación exige más y mejor capacitación en una propuesta bilingüe más pertinente y sistemática.

4. La cultura maya Q'eqchi' es un tema ausente en las discusiones. Durante la visita preguntamos si, aparte de aprender a leer el contenido de lo escrito en castellano o en Q'eqchi', abordan el tema de los valores culturales, de las costumbres y hábitos de los antepasados que se practican en la cotidianidad. La respuesta fue que esos temas "aún" no se han tocado. Consideramos que se trata de un vacío en el desarrollo de la propuesta que habría que considerar para su seguimiento.
5. Al parecer la AIT, tal como se está desarrollando, aún con las deficiencias mencionadas, logra encadenar el proceso de "aletramiento" con la productividad. Este aspecto es el más aprovechado y valorado por los participantes, adicionalmente al aletramiento que les permite firmar o leer alguna receta o instructivo útil para su trabajo.
6. Una de las dificultades que ahora atraviesan los grupos es que sus productos no siempre encuentran mercado, para recuperar sus inversiones y acrecentar sus ingresos económicos. En este sentido, hace falta de parte de la institución conductora u otra entidad, relacionar a los alfabetizandos que están produciendo pequeñas artesanías u otros productos, con mercados potenciales, ya sea localmente o fuera de la zona e incluso en el extranjero. Puede argumentarse que esta fase debe ser iniciativa de los grupos para que puedan colocar sus productos en los mercados, pero para que se alcance esta pretensión hace falta más apoyo inicial.
7. Mediante esta visita también se comprobó que en los grupos de alfabetización AIT, especialmente en la zona Q'eqchi', asisten mayoritariamente mujeres, muchas veces con sus niños y niñas de brazos. Este hecho contextual amerita replantear contenidos y estrategias de aprendizaje especial para las madres que asisten mayoritariamente a los centros.
8. También pudimos observar la participación de niñas que ya no asis-

ten a la escuela formal porque sus padres las retiraron de la escuela o no les permitieron asistir. Esta realidad se da por diversas razones. Una de ellas es que culturalmente la niña debe aprender a temprana edad los oficios domésticos y porque la escuela en general no las prepara para el rol de esposas. Pero también, si bien es cierto, el trabajo es un valor muy arraigado entre la población maya, en muchas oportunidades los padres de familia se ven forzados por la pobreza a retirar a sus hijas de la escuela, para que puedan ayudar a temprana edad a generar ingresos para la familia. En este último caso, resulta de mucho sentido que asistan a centros de AIT, porque refuerzan este valor y porque, adicionalmente pueden generar algún tipo de ingreso económico familiar.

9. Al igual que en otras propuestas metodológicas y curriculares presentadas en este informe, la AIT aún no es objeto de monitoreo y evaluación para ver con alguna objetividad su impacto inmediato o de mediano plazo. Se cuenta por ejemplo que, como producto de una experiencia de AIT relacionada con crianza de ganado vacuno, dos o tres participantes siguieron una capacitación más intensiva sobre esta actividad y hoy en día son promotores pecuarios de su comunidad y otras comunidades. Esta experiencia puede que se repita en otros casos, pero no se tiene control como para cuantificarlo y ofrecer como evidencia de la efectividad del proceso. Al parecer, el impacto inmediato es bastante mejor que otras formas de alfabetización no vinculadas al trabajo.
10. Y por último, para los proyectos productivos se necesita de insumos, tanto en materia prima como en recursos financieros para la compra de éstos. Sin embargo, desde que se retiró la ayuda financiera de agencias extranjeras, éste ha sido uno de los obstáculos para los diferentes grupos que quisieran desarrollar proyectos como ganadería, hortalizas, crianza de aves o ganado porcino, pero no tienen recursos para empezar con el proyecto. Frecuentemente, a causa de esta situación, se conforman con hacer trabajos “manuales” que no les implican mucha inversión, pero que tampoco les ayudan a superar la pobreza.

Conclusiones

La población indígena, en particular la maya, se ha visto obligada a recibir una educación no pertinente que ha actuado en detrimento de su identidad y su cultura. Los maestros hispanohablantes o ladinos generalmente desconocen los elementos de la cultura maya y, por tanto, perpetúan una actitud peyorativa hacia las culturas indígenas que proviene del etnocentrismo, normalmente reforzado por la posición hegemónica del grupo ladino dominante. Con base en esta posición, se relega a las culturas indígenas como subalternas y continúan siendo consideradas como obstáculos para el desarrollo y la modernización del país.

La educación ofrecida en las áreas rurales, donde vive la mayoría de la población indígena analfabeta, es considerada de baja calidad comparada con la urbana, no indígena y privada.

En general, el concepto de alfabetización en Guatemala se limita a la adquisición de habilidades de lectoescritura, lo que lo convierte en un proceso aislado de las necesidades de la vida cotidiana y el trabajo. Esta situación amerita hacer un esfuerzo para transformar esa concepción y comprender la alfabetización como un proceso vinculado al trabajo y a la resolución de problemas de la vida cotidiana. Este concepto de alfabetización ha llevado al CONALFA a plantear ofertas de alfabetización de carácter escolarizante, que tienen como única meta alcanzar el 6° Grado de Primaria¹³. Esta meta es atractiva principalmente para los jóvenes, pero no responde a los intereses de la mayor parte de la población analfabeta del área rural. El concepto de alfabetización funcional no se ha contemplado aún en las expectativas de CONALFA ni del Ministerio de Educación.

No es posible pensar en la erradicación del analfabetismo en Guatemala sin la decidida participación del Estado y de la sociedad, y sin una política bien diseñada y sostenida por muchas décadas. Si la alfabetización del país no se toma como un problema de Estado, que debe dotarse de recursos en forma

13 Si bien es cierto que no se manejan ya los conceptos de grados, sino de fases y etapas, al final quien haya sido promovido en la segunda etapa de posalfabetización es automáticamente homologado como una persona que ha cursado su educación primaria.

sostenida, Guatemala seguirá ocupando el segundo lugar en analfabetismo a nivel de Latinoamérica.

La solución del problema del analfabetismo en el país se ha asignado al Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA), que no ha recibido el apoyo político o financiero que se necesita para abordarlo. De tal manera que el problema rebasa las posibilidades de acción de este Comité y los resultados que produce se tornan insignificantes en contraste a la dimensión del analfabetismo.

El analfabetismo es una problemática que no se atiende financieramente en Guatemala, lo cual tiene consecuencias directas en el desarrollo educativo de la población en general y especialmente en el de la población indígena. Entre las consecuencias más evidentes podemos mencionar:

- Los programas en curso no reciben apoyo financiero para ampliar su cobertura y mantener o mejorar su calidad.
- Sin ese apoyo, las propuestas metodológicas y los materiales no se actualizan o renuevan debidamente, sino que se siguen aplicando de la misma manera en que se crearon, mientras la situación y los intereses de la población sí se transforman.
- El problema financiero obstaculiza la promoción de nuevos programas innovadores con pertinencia cultural y lingüística.
- No se cuenta con suficientes recursos humanos para atender a toda la población analfabeta, y la atención es menor en los programas para población indígena maya-hablante. El personal existente no recibe capacitación constante para especializarse en la materia.
- La alfabetización, en general, se desarrolla a través de alfabetizadores voluntarios o con pagos mínimos, que alfabetizan durante el tiempo que tienen disponible y no de manera sistemática.

Los esfuerzos por ofrecer una alfabetización con pertinencia lingüística y cultural se ven reflejados en los programas en curso que se han presentado en este informe. Tanto el Programa Bilingüe de CONALFA como los modelos de Bialfabetización, el ACI y el AIT, tienen en cuenta la lengua y la cultura de la población indígena que atienden. Sin embargo, estos programas no han considerado las diferentes formas de monolingüismo y bilingüismo que se suelen presentar en los distintos escenarios reales de aplicación de las metodologías.

Cada uno de los programas mencionados presenta avances que es importante rescatar:

- El Programa Bilingüe tiene mayores avances técnicos en cuanto a metodologías de enseñanza y materiales para los alfabetizadores y alfabetizandos.
- La Bialfabetización tiene un enfoque de género importante, que es necesario aplicar en los otros modelos, ya que promueve y presta especial atención a la participación de las mujeres en el proceso.
- El ACI ha enfocado su atención especialmente en la atención de jóvenes de entre 15 y 25 años, por considerar que ellos constituyen el grupo más activo y con mayores perspectivas para su superación posterior.
- El AIT ofrece mayor motivación a los participantes a través del aprendizaje ocupacional y su participación activa en todos los aspectos del proceso.

Es necesario crear otras opciones de educación para adultos que den seguimiento a la alfabetización. En este sentido es valiosa la experiencia del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER), que ofrece el acceso a la educación primaria y secundaria a jóvenes y adultos de áreas rurales. Adicionalmente, el IGER ofrece cursos de lectoescritura en idioma Kaqchikel, los cuales han tenido una demanda significativa que parte de la motivación de los maya-hablantes, que ya se han alfabetizado en español, por adquirir las habilidades de lectoescritura en su propio idioma.

No existe información disponible para conocer a profundidad el problema del analfabetismo en el país, ya que se carece de un sistema de información y de investigaciones confiables que contemplen datos cuantitativos y cualitativos de la situación. Con esta carencia no es posible contar con información confiable, por ejemplo, sobre el analfabetismo o los niveles de analfabetismo funcional en el país. Tampoco existe información concreta sobre los resultados de alfabetización en castellano para la población indígena; aun cuando los técnicos informan sobre los altos niveles de deserción en este caso. La información disponible engloba a los programas en curso en una sola categoría dentro del Programa Bilingüe, sin separar los resultados de cada programa. Este tipo de información permitiría conocer el impacto de los programas en términos de calidad y de impacto en el desarrollo de las comunidades, así como rescatar los aportes de cada modelo.

Recomendaciones

El Estado guatemalteco debe impulsar una política sostenida para combatir el analfabetismo y, a su vez, aumentar los índices educativos en el país. El impulso requiere una inversión financiera para mejorar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la problemática; además de la participación de otros espacios gubernamentales, no gubernamentales y de la sociedad en general.

La realidad de la población analfabeta refleja en gran medida la diversidad de Guatemala, y presenta las características de la población que es necesario atender y que son: étnicas, lingüísticas, urbana-rurales, etarias, de género, de niveles de bilingüismo y condiciones económicas, entre otras. Hasta ahora, las ofertas de alfabetización no han respondido a esa diversidad y han estado limitadas técnica y financieramente.

El análisis de este estudio sobre el panorama actual de los programas de alfabetización que están ofreciéndose en el país, nos permite dar una recomendación para atender a la diversidad existente recién mencionada. Nos referimos a la diversificación de ofertas que se requieren para responder a las necesidades y expectativas de la población. Por ejemplo, para la población indígena con altos niveles de bilingüismo es apropiado un programa como el propuesto por la Bialfabetización. Para la población indígena monolingüe maya puede funcionar una metodología como la del Programa Bilingüe de CONALFA. Para la población indígena que busca prioritariamente la alfabetización en castellano, porque su nivel de bilingüismo es más alto, podría pensarse en promover un proceso posterior de aprendizaje de la lectoescritura en idioma indígena como el modelo que promueve el IGER. Para los jóvenes, con aspiraciones de continuar sus estudios en niveles superiores, es imperativo plantear un proceso que busque la homologación de su aprendizaje con la acreditación de la escuela primaria. El enfoque de género debe estar presente en cualquiera de las ofertas, ya que tanto hombres como mujeres presentan expectativas e intereses diferenciados. Así también, para cualquiera de los grupos etarios o de género, los procesos de alfabetización deben complementarse con programas de educación para la productividad que contribuyan a aumentar el impacto de la alfabetización tanto en los niveles educativos del país, como en el desarrollo económico de las comunidades indígenas. Esta diversidad de ofertas de alfabetización, debe responder a políticas públicas de Estado bien definidas, bajo el liderazgo del gobierno de turno y con la participación consciente de la sociedad.

El sistema educativo nacional contempla en su estructura dos subsistemas diferenciados, que son: el subsistema escolar y el extraescolar. Consideramos que para que el sistema funcione como tal, el Ministerio de Educación de Guatemala debe atender a ambos subsistemas en igualdad de condiciones técnicas y financieras, de manera que la interdependencia de la educación escolar y la extraescolar puedan constituirse en una fortaleza para solucionar el problema del analfabetismo en forma complementaria.

La educación de pueblos indígenas, para niños, jóvenes y adultos, debe aumentar su calidad, entendiendo que la calidad para esta población está directamente relacionada con la pertinencia cultural y lingüística. Ya hemos señalado en este estudio aspectos contextuales, históricos y legales que son adversos al abordaje serio y pleno de la educación pertinente. Recomendamos comenzar a cambiar el rumbo de esa historia hacia estadios de calidad educativa para la población indígena.

Referencias bibliográficas

BECKER, J. y M. Richards

- 1995 “Las Políticas de Alfabetización en Lengua Maya: Una perspectiva histórica social”. En: *Boletín de Lingüística, Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar*, Año IX, No. 54. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

COMITÉ NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (CONALFA)

- 2008 *Estudios sobre alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en América Latina (caso Guatemala)*. Documento elaborado en la Unidad de seguimiento y evaluación, Programa Bilingüe, a requerimiento de la Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- s.f. *Ley de Alfabetización, Decreto Número 43-86 y sus reformas decreto 54-99*. Reglamento Ley de alfabetización, A. G. No. 137-91. Guatemala.

COMITÉ NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (CONALFA) COORDINACIÓN DEPARTAMENTAL DE HUEHUETENANGO

- 2007 *Guía para el cálculo matemático elemental para el uso del Bialfabetizador*). Huehuetenango.
- s.f. *Método de Bialfabetización Q'anjob'al-Castellano sobre Temas Productivos, de Medio Ambiente, Género y Salud Comunitaria*. Huehuetenango.

HERRERA, G.

- 1995 “Comentarios a las cuestiones lingüísticas contenidas en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado entre el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca” (URNG) el 31/3/1995. En: *Boletín de Lingüística, Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar*, Año IX, No. 50. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

NAJARRO, A.

- 1995a “Una propuesta concreta para alfabetización de poblaciones indígenas que sea pertinente, eficaz y eficiente”. En: *Boletín de Lingüística, Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar*, Año IX, No. 54. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

1995b “La pertinencia cultural en los programas de alfabetización y postalfabetización en Guatemala”. En: *Boletín de Lingüística, Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar*, Año IX, No. 53. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

NAJARRO A., A.

1999 *Alfabetización Intercultural Bilingüe: experiencia y perspectivas*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística y Educación.

VERDUGO, L. y R. Lima

2005 “Análisis histórico de las políticas educativas de Guatemala, con respecto a la pertinencia lingüística y cultural en la educación”. En: *Boletín de Lingüística, Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar*, Año XIX, No. 106. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

CAPÍTULO V

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México

Sylvia Schmelkes Guadalupe Águila y Ma. de los Ángeles Núñez
Universidad Iberoamericana, México

Prolegómenos

Este trabajo contiene cinco partes. La primera, introductoria, plantea las dificultades actuales de la alfabetización de los indígenas e intenta aproximarse a algunas de sus causas. La segunda parte caracteriza el analfabetismo indígena en el país. La tercera plantea posturas sobre los debates actuales en torno a la alfabetización de la población indígena. En la cuarta se lleva a cabo un recorrido histórico de la alfabetización de la población indígena desde la conquista hasta nuestros días, terminando con las políticas actuales en torno a la alfabetización y a la educación entre los indígenas. La quinta plantea un caso de estudio, la propuesta de alfabetización bilingüe del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), que recién comienza a operarse en la península de Yucatán.

La selección del caso se hizo con base en una revisión de la literatura y una exploración del terreno. Contamos con el valiosísimo apoyo del Centro de Cooperación Regional para a Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en ambos sentidos: para el uso de su biblioteca y para la visita a experiencias michoacanas.

Encontramos una experiencia interesante de alfabetización en purhépecha de mujeres indígenas. La experiencia fue interesante mientras duró, pero ya no opera.

También descubrimos que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) tiene actividades marginales de alfabetización de jóvenes y adultos, algunas de las cuales las realiza en lengua indígena. Pero su planteamiento carece de una propuesta pedagógica clara.

Otro caso interesante que necesita igualmente un proceso largo para su documentación lo presentan los zapotecos del Istmo, que hace dos años festejaron los cincuenta años de su alfabeto y de la escritura en su lengua. En el zapoteco, como en otras lenguas minorizadas, suele suceder que la escritura en la lengua indígena sigue siendo de uso particular de los intelectuales indígenas o de personas que tienen una función específica que hace que utilicen la escritura como parte de sus actividades, no generalizadas a toda la población.

Por último, descubrimos un caso sumamente exitoso de alfabetización en lengua indígena a juzgar por sus resultados: los jóvenes y adultos tseltales de la zona de influencia de la misión jesuita de Bachajón leen de corrido su lengua, y algunos la escriben muy bien. Estos resultados no han sido producto de un proceso intencionado de alfabetización en lengua indígena, sino más bien de la presencia, durante ya 50 años, de los jesuitas en la región, y de la continua producción de material de lectura con fines litúrgicos y religiosos, así como de formación en derechos indígenas, cooperativismo y producción de café orgánico, agroecología y salud, en lengua tselal. La activa participación de los tseltales como catequistas y como diáconos en las labores religiosas durante tantos años, así como la práctica de celebraciones litúrgicas participativas, y su contribución en cooperativas y grupos de reflexión-acción, los ha llevado a dominar la lectura de su propia lengua. Los tseltales tienen que escribir con frecuencia actas de reuniones en las diversas actividades de la misión: cooperativas, defensa de los derechos indígenas, y las reuniones de cada catequista con sus fieles. Consideramos que este caso, a todas luces de alfabetización en lengua indígena exitoso, amerita un estudio más profundo. No contamos, sin embargo, con documentación sobre el mismo. Su estudio requeriría un trabajo de campo relativamente prolongado que escapó a las posibilidades de este proyecto.

Para documentar el caso de estudio, se sostuvieron entrevistas con la Mtra. Luz. Ma. Castro, Directora Académica del INEA, así como con Elisa Vivas, responsable desde las oficinas normativas de la propuesta. Asimismo, fue necesario hacer un viaje rápido a dos de los tres estados que participaron en su desarrollo y que se encuentran ya implementando la propuesta, para entrevistar a los responsables tanto del proceso de elaboración como de la operación actual.

Introducción

En la población mexicana hay 5 millones 900 mil indígenas de 6 y más años de edad, que hablan 364 variantes de las 68 agrupaciones lingüísticas¹; ello representa el 6,7% de ese segmento de la población². Mientras que el 30,5% de los indígenas son analfabetos, sólo el 6,2% del resto de la población no se ha apropiado de la lectura y la escritura —es decir, que la población indígena analfabeta es casi 5 veces mayor que la de no indígenas—. Entre las personas de 15 a 24 años, los porcentajes bajan drásticamente, pero la brecha crece. Así, los no hablantes de una lengua indígena acusan un índice de analfabetismo de 1,8%, mientras que los que sí hablan una lengua indígena alcanzan el 10,9%. (INEGI 2006)

La expansión reciente de la escolaridad en zonas indígenas está modificando rápidamente esta situación. La población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela y que no es hablante de lengua indígena representa el 4,9% de la población de esta edad. El porcentaje correspondiente entre quienes hablan lengua indígena es de 8,3%. (INEGI 2006)

De esta manera, la escuela se convierte en la principal responsable de la disminución de la brecha en analfabetismo entre la población indígena y la no indígena. A pesar de ello, por cada niño no indígena que no asiste a la escuela, casi dos niños indígenas no lo hacen. La brecha persiste, y esto significa que seguirá habiendo, en el futuro, más analfabetos indígenas que no indígenas.

Las causas son complejas. Las hay históricas y estructurales, que dicen relación con los siglos de explotación y dominio de los pueblos indígenas por parte de la población dominante y la realidad de pobreza consecuente que ha conducido a igualar, en el imaginario colectivo no indígena, indígena con pobre. Esta misma situación explica la tardía expansión del sistema educativo básico a las localidades donde viven los pueblos indígenas, a lo que

1 El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas acaba de emitir el Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas, según el cual hay en México 364 lenguas indígenas y 68 agrupaciones lingüísticas (Diario Oficial de la Federación, 14 de enero de 2008).

2 Cuando a esta cantidad sumamos la población mayor de 5 años que vive en un hogar donde el jefe de familia habla una lengua indígena, y la población de los hogares donde el jefe de familia habla una lengua indígena, la población indígena estimada del país es de 10,2 millones, el 10,5% de la población nacional. En números absolutos, México es el país más indígena de América Latina. Probablemente también sea el más diverso.

tendríamos que agregar su deficiente calidad y su inadecuación lingüística y cultural y la resultante lenta apropiación de la escuela básica por parte de los propios indígenas.

Pero también hay causas lingüísticas y culturales. Las lenguas indígenas son, prácticamente todas ellas, ágrafas. Muchas de ellas no cuentan con alfabetos ni con gramáticas, sobre todo las que son habladas por grupos no muy grandes de personas. Otras que sí cuentan con alfabetos y gramáticas, que han sido estudiadas, muchas veces tienen muy poca producción escrita y una consecuente baja demanda por la aplicación de los conocimientos de la lengua escrita en lengua propia.

En teoría, el monolingüismo en lengua indígena constituye otro problema lingüístico para la alfabetización y para la educación que se imparte, pues impide la alfabetización en español. En el caso de México, el 5% de la población indígena es monolingüe en el sentido estricto. El bilingüismo de muchos indígenas, sobre todo de algunas regiones muy apartadas, muchas veces se limita al manejo restringido de lo necesario para desenvolverse en el mercado y frente a las oficinas públicas.

Las causas culturales están relacionadas con las características propias de la cultura oral, que transmite sus conocimientos y reproduce la cultura mediante mecanismos que no precisan de la lengua escrita, pero que frente al embate de la urbanización y el influjo de los medios de comunicación van perdiendo eficacia. También tienen que ver con la tradicional vida de los indígenas en zonas rurales, donde la demanda sobre la práctica social de la lengua escrita es reducida. Esta realidad está cambiando rápidamente, y los indígenas deben relacionarse cada vez más con el Gobierno, con los mercados de trabajo, de insumos y de productos, y con la sociedad en general. De la misma manera, han ampliado su contacto con los medios de comunicación que, salvo la prensa impresa y el Internet, que aunque enfatizan lo visual y auditivo y son en sí mismos más propios de la cultura oral, introducen también importantes elementos de la cultura escrita. También se han multiplicado las migraciones temporales o definitivas a las ciudades, a zonas rurales desarrolladas e incluso a otros países. Muchos indígenas han emigrado, otros son migrantes temporales o pendulares, y la inmensa mayoría de ellos tiene parientes y amigos fuera de la comunidad, con quienes la comunicación, y la escrita entre otras, cobran importancia.

Plantearnos las dificultades específicas de avanzar en la alfabetización con poblaciones indígenas tiene, por lo que acabamos de decir, mucho sentido. Recuperar formas exitosas y plantear formas novedosas de sortear estas dificultades también.

El alfabetismo de la población hablante de lengua indígena en México

Una de las pocas aproximaciones que tenemos en México para conocer la magnitud de la población indígena, así como la manera como ésta se comporta respecto de la no indígena, es la condición de ser hablante o no de una lengua indígena³. Se trata de una definición restrictiva sobre todo frente a una realidad de rápida pérdida de las lenguas indígenas en el país. Es una definición que necesariamente subestima la población indígena, pues es de suponerse que son más los habitantes del país que son descendientes de indígenas, que comparten tradiciones, costumbres y cosmovisiones indígenas –aunque no necesariamente frente a una pregunta censal aceptan considerarse indígenas– que personas que hablan la lengua indígena. A falta de indicadores más precisos de la población indígena, nos vemos forzados a recurrir a éste. Prácticamente todos los que hablan lengua indígena son indígenas. Pero no todos los indígenas hablan la lengua indígena.

Manejamos entonces esta variable, referida a la condición de habla de una lengua indígena, con las consideraciones del caso.

En las condiciones descritas, los niños indígenas aprenden mucho más tarde a leer y a escribir. En analfabetismo entre los hablantes de lengua indígena de 8 a 14 años (a los 8 años un niño debe estar en tercer grado, y se espera que se alfabetice entre el primero y el segundo grados) es de 13,5%. En cambio, entre la población no hablante de lengua indígena, este porcentaje es de sólo 2,4%. Los niños indígenas, incluso asistiendo a la escuela, presentan un rezago en la alfabetización consecuente. Como era de esperarse, esto es cierto del 99% de los monolingües en lengua indígena. Este rezago lo conser-

3 Otra aproximación consiste en analizar la población que vive en municipios predominantemente hablantes de lengua indígena (70% o más). Esta aproximación tiene serias dificultades, pues incluye a muchos que no son y deja fuera a muchos que sí lo son y que viven en municipios con menos concentración de hablantes, o incluso en zonas urbanas.

van, aunque con menor distancia, entre los 12 y los 14 años, edad en la que supuestamente ya se concluyó la educación primaria: el 1,2% de la población no hablante de lengua indígena y el 5,8% de la hablante es analfabeta.

Se observan también fuertes disparidades regionales; sin embargo, existen regularidades entre localidades de origen indígena y de recepción por migración. Por lo que toca al analfabetismo adulto de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, los estados más pobres (Guerrero y Chiapas) tienen cifras bastante por encima de la media. Este primer estado, junto con Chihuahua, Sinaloa y Nayarit, son los estados que mayor desigualdad presentan en el índice de analfabetismo entre su población indígena y no indígena. Sinaloa es digno de atención, pues es un estado que atrae mano de obra agrícola indígena temporal a sus campos de agricultura extensiva.

Como puede verse en el cuadro 1, las diferencias en el índice de alfabetismo entre hombres y mujeres son mucho mayores entre la población hablante de lengua indígena que entre la no hablante, y aunque disminuyen considerablemente con la población joven, la brecha de género entre esta población es todavía muy grande.

Cuadro 1
Analfabetismo y asistencia a la escuela, por condición de habla de lengua indígena y sexo. 2005

Edades	Situación	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
6 a 14 años	No asiste a la escuela	NHLI* 48,5%	NHLI 51,5%	HLI** 53,8%	HLI 46,2%
15-24 años	Analfabeta	47,3%	52,7%	62,8%	37,2%
15 años y más	Analfabeta	60,0%	40,0%	64,3%	35,7%

*No hablantes de lengua indígena

**Hablantes de lengua indígena

Fuente: Cálculos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI).
II Censo Nacional de Población y Vivienda. 2006.

En síntesis, el analfabetismo en México es cinco veces mayor entre la población indígena que entre la no indígena, mucho mayor entre la población mayor de 25 años que entre la población joven, sobre todo entre población indígena, y también considerablemente más alta entre las mujeres indígenas –más aún entre las mayores de 25 años– que entre los hombres indígenas. Esto significa que trabajar para reducir los índices de analfabetismo a nivel nacio-

nal implica, necesariamente, dedicar esfuerzos especiales a la alfabetización con población indígena, con población de mayor edad y con mujeres.

Alfabetizar o no en lengua indígena⁴

Respecto de la alfabetización de la población indígena existen algunos debates aún vigentes en nuestro medio:

1. El que se libra entre quienes no le encuentran sentido a alfabetizar en lenguas ágrafas y culturas orales, y aquellos que consideran que el derecho a la educación y por tanto a la alfabetización es de todos.
2. El que sostienen quienes consideran que es necesario alfabetizar a los indígenas en castellano, y en todo caso primero castellanizarlos, y quienes consideran que, al igual que con los niños, hay que alfabetizar a los indígenas en su propia lengua materna y después propiciar la transferencia de las habilidades al castellano, haya o no necesidad de castellanizar.
3. El que se libra, no solamente respecto de la población indígena pero de manera especial respecto de ella, entre quienes consideran que los recursos y las energías del Estado en materia alfabetizadora deberían estar destinados a los jóvenes en la escuela, pues los adultos que ya vivieron muchos años sin requerir de la lectoescritura seguramente seguirán viviendo así incluso si se realizan esfuerzos alfabetizadores.

Conviene tomar postura en torno de estos debates y argumentar al respecto.

Por lo que corresponde a alfabetizar o no en lenguas ágrafas. Quienes esto escriben sostienen que ello es conveniente, necesario y virtuoso. Alfabetizar en lenguas ágrafas las ayudará a sobrevivir como lenguas. Impedirá, como lo hizo la escritura con las lenguas dominantes, que estas lenguas sigan alejándose dialectalmente. Permitirá obtener un elemento adicional de conservación y transmisión de su cultura. Hará posible hacer que su cultura se conozca en otras latitudes y que la humanidad se enriquezca con el conoci-

4 Lo que sigue está basado en Schmelkes 2007.

miento de su cultura. Añadirá medios de comunicación en un medio, incluso el indígena, cada vez más globalizado. Impedirá que con la pérdida de las lenguas se pierdan esas visiones diferentes del mundo, esas soluciones diversas a problemas que cada vez más son problemas de todos (Morin 2000).

Basten estas razones para argumentar a favor de nuestra postura a este respecto. No letrar las lenguas equivale a condenarlas a librar una batalla contra la lengua dominante y contra las nuevas formas de comunicar que prácticamente está perdida desde el inicio. No letrarlas impedirá revertir el proceso de extinción que sufren todas las lenguas indígenas de América con excepción del guaraní⁵. No letrarlas significa entonces poner en riesgo seguro la diversidad lingüística del planeta. Y al poner en riesgo las lenguas se ponen también en riesgo las culturas, pues la lengua es el vehículo por excelencia de expresión de una cultura, y cuando ésta se pierde, una parte de la cultura se deja de poder nombrar, y esta parte de la cultura se pierde con ella.

En relación al debate sobre en qué lengua alfabetizar, sostenemos que hay que alfabetizar en la lengua que domina el alfabetizando. Todos los estudios sobre el tema demuestran que la alfabetización afianza la lengua propia por su poder de provocar la metacognición o la metalingüística –la reflexión sobre la propia lengua–. Esto fortalece la capacidad de transferencia de las habilidades adquiridas de una lengua a otra, y el proceso de alfabetización debe proponerse facilitarla. Cuando la persona a alfabetizarse es bilingüe, él o ella son quienes deben decidir la lengua en la que desean ser alfabetizados. Pero el proceso alfabetizador se debe hacer cargo de facilitar la transferencia de las habilidades a la otra lengua. El proceso debe ser bilateral: si un indígena bilingüe se alfabetiza en castellano o en la lengua dominante del país de que se trate, deberá transferir estas habilidades a la lengua propia. Y obviamente viceversa. Si el sujeto es monolingüe en lengua indígena, es conveniente aprovechar lo que la alfabetización en lengua propia le añade a la facilidad para acceder al castellano o cualquier otra lengua que sea necesario aprender, según las necesidades comunicativas de los individuos y los grupos. En este sentido, castellanizar debe entenderse no como una política de desplazamiento lingüístico, sino como un proceso que añade competencias y habilidades lingüísticas

5 Una lengua en extinción se define como aquella que es hablada por menos personas de la generación actual que de la anterior.

a las que ya tienen las personas. Como tal, debe ser considerada también como un derecho educativo de los pueblos indígenas.

Nuestra postura respecto del tercer debate es la siguiente: la alfabetización es un derecho humano. Y a los adultos analfabetos se les ha negado ese derecho. Eso no debe seguir ocurriendo. Hay que lograr que el derecho se ejerza. Emilia Ferreiro (1989) hablaba de la estrategia de las dos puntas. Desde luego, hay que trabajar también con los niños. Hay que proponerse evitar seguir produciendo rezago educativo como consecuencia del mal funcionamiento de la escuela en zonas indígenas. Y hay que proponerse, como política educativa, cerrar las brechas tanto de acceso a la escuela básica como de calidad de los aprendizajes adquiridos entre la población indígena y la no indígena. A los niños indígenas en la escuela hay que alfabetizarlos en la lengua que mejor dominan y después provocar la transferencia a la otra lengua, sea la dominante o sea la indígena. Desde la escuela también hay que letrar la cultura y revertir el papel que la escuela ha jugado en los medios indígenas en el siglo XX, como causa –principal o no, eso es debatible– del desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas y del debilitamiento consecuente de sus culturas. Hacer todo esto es indispensable. Es parte de la estrategia alfabetizadora. Pero también hay que alfabetizar y seguir apoyando los procesos educativos de los adultos indígenas.

Estas posturas apuestan por probar que son mitos los que señalan que las culturas ágrafas jamás llegarán a ser letradas –hay obviamente ejemplos históricos de que no tiene que ser así. El origen de nuestras propias lenguas fue ágrafo y el proceso de normalización de la escritura se produjo a lo largo de muchos siglos. También es un mito el que supone que los adultos y los viejos indígenas ya no aprenden o que resulta inútil alfabetizarlos porque de todos modos no van a usar lo que aprenden. Y mito también es el que sostiene que un adulto desmotivado no es capaz de letrarse, o peor aún el que dice que hay que dejar a los adultos indígenas en paz, que viven más felices así.

Lo anterior no significa que sea sencillo alfabetizar a los adultos indígenas. Es necesario reconocer que se trata de una tarea muy compleja, muy difícil y muy costosa. Implica llegar a lugares remotos. En muchas ocasiones habrá que convencer a los adultos de que inicien el proceso y lograr mantener su motivación en alto hasta que puedan demostrarse a sí mismos sus propios logros. Es necesario llevar a cabo muchas acciones para que la alfabetización se vuelva necesaria y se utilice. Y en muchas ocasiones, será necesario prime-

ro estudiar las lenguas para poder alfabetizar en ellas. No es sencillo. Pero no por difícil podemos dejar de hacerlo. Ha de cumplirse un derecho.

Breve recorrido histórico de la alfabetización de la población indígena

La alfabetización en el siglo XVI

Sin ningún reparo, los europeos del siglo XVI, al llegar a las “tierras descubiertas”. Asumen que lo que hablan los indios son genuinas expresiones lingüísticas; es decir, lenguas con una forma y un contenido, idiomas que pueden escribirse siguiendo los cánones del modelo más prestigiado de la época: alfabético, descriptivo y de exposición gramatical⁶. Con este modelo de escritura se hicieron las primeras gramáticas o artes en lenguas amerindias⁷,

6 Se produjeron en lenguas amerindias importantes: (a) obras historiográficas, los *Anales de Tlaltelolco* y los *Anales de la Nación Mexicana*, los *Anales de Cuauhtitlán*, la *Crónica Mixicayotl*, la *Historia Chichimeca*, las *Ocho Relaciones Históricas de Chalco-Amaquemecan*, todos escritos en lengua náhuatl; los *Cantares Mexicanos* en lengua otomí; el *Popol Vuh* y los *Libros del Chilam Balam* en lenguas mayenses. (b) Diversos instrumentos jurídico-administrativos de tipo seglar; testamentos; tributos o recibos de pago; litigios; amparos; títulos de propiedad tanto individuales como comunales; certificaciones de venta, de arrendamiento, de deslinde de tierras; peticiones de justicia ante irregularidades de encomenderos, comerciantes, caciques y religiosos; títulos de fundación de pueblos; genealogías comprobatorias de posesión; declaraciones de los gobernadores ante los cabildos; certificación de elecciones para gobernadores y demás oficiales de la república y pagos por servicio. (c) Diversos instrumentos jurídico-administrativos de tipo religioso: registros de nacimientos, pago de misas y mandas, certificados de participación en los trabajos de construcción y reparación de iglesias. (Reyes 1996).

7 Vocabularios —monolingües, bilingües, trilingües—, calepinos, cartillas de alfabetización y catecismos. La cartilla para enseñar a leer de Fray Pedro de Gante es la más famosa de todas las de su época. Este pequeño libro consta de ocho hojas, impresas por sus dos caras, en tipo gótico y estampas xilografiadas. Las estampas comienzan con el grabado de San Francisco, se adorna con magueyes y águilas. Se inicia con las vocales, sigue la formación de sílabas: consonante y vocal. En las páginas siguientes, el Padre Nuestro en castellano, latín y náhuatl. El Credo y el Ave María, los artículos de la fe, los mandamientos de la Ley de Dios y los de la Santa Madre Iglesia y una explicación de los pecados veniales y mortales. Norman McQuown, responsable del volumen sobre lingüística del *Handbook of Middle American Indians* enlista las siguientes artes o gramáticas que se produjeron en los tres siglos de gobierno colonial: 1) Andrés de Olmos (1547) nahua; (2) Maturino Gilberti (1558) tarasca; (3) Alonso de Molina (1571) nahua; (4) Juan Baptista de Lagunas (1574) Tarasca; (5) Antonio de los Reyes (1593) mixteca; (6) Antonio del Rincón (1595) nahua; (7) Juan de Coronel (1620) maya; (8) Diego Ba-

“elevándolas” al mismo nivel de las lenguas clásicas⁸ y modernas⁹. Al mismo tiempo, los europeos reconocen que los dibujos —encontrado en los códices y en las inscripciones de los muros de sus monumentos— constituyen un sistema de escritura. Estos dibujos se utilizan en las acciones evangelizadoras de la época¹⁰.

La organización social de segregación, que decidieron los misioneros para los pueblos indios, tuvo como finalidad el sometimiento de los llamados pueblos de indios a través del cambio cultural. La segregación supuso una

salenque (1640) matlazinca; (9) Diego de Galdo Guzmán (1642) nahua; (10) Horacio Carochi (1645) nahua; (11) Luis González (1672) zoque; (12) Agustín de Vetancourt (1673) nahua; (13) Francisco Gabriel de San Buenaventura (1684) maya; (14) Juan de Albornoz (1691) chiapaneca; (15) Juan Guerra (1692) nahua; (16) Natal Lombardo (1702) ópata; (17) Antonio Vázquez Gastelu (1726) nahua; (18) Agustín de Quintana (1729) mixe; (19) J. Sánchez de la Baquera (1753) otomí; (20) Benito Rialdini (1743) tepehuana; (21) José Zambrano Bonilla (1752) tononaca; (22) Carlos de Tapia Zenteno (1753) nahua; (23) José Agustín Aldama y Guevara (1754) nahua; (24) Jerónimo Tomás de Aquino Cortés y Zerdeño (1754) nahua; (25) Carlos de Tapia Centeno (1767) huastecos; (26) Luis de Neve y Molina (1767) otomí. Vocabularios: (1) Alonso de Molina (1555) nahua; (2) Maturino Gilberti (1559) tarasco; (3) Juan de Córdova (1758) zapoteco; (4) anónimo (1590) nahua; (5) Francisco de Alvarado (1593) mixteco; (6) anónimo (1598) nahua; (7) A. De Guzmán (S. XV) tzeltal; (8) Diego Basalenque (1642) matlazinca; (9) Antonio de Ciudad Real (S. XVIII) maya; (10) anónimo (1733) zoque; (11) anónimo (1750) otomí, (12) anónimo (S. XVIII) yaqui. Bright en su inventario anota algunos más: (1) Francisco de Zepeda (1560) tzeltal-tzotzil; (2) Luis de Villalpando (1571) maya; (3) Juan de Córdova (1578) zapoteca; (4) Bernardino de Sahagún (1590) vocabulario nahua; (5) Hierónimo Larios (1607) mame; (6) Diego de Reynoso (1644) mame; (7) Manuel Pérez (1713) nahua; (8) Diego Basalenque (1714) tarasco; (9) Francisco Haedo (1731) otomí; (10) Juan B. De Velasco (1737) cáhita; (11) Pedro Beltrán de Santa Rosa (1746) maya; (12) Ignacio de Paredes (1759) nahua; (13) Matthäus Steffel (1791) tarahumara; (14) Ignaz Pfefferkorn (1794) pima; (15) Joseph de Carranza (S. XVIII) nahua; (16) Gaspar de los Reyes (S. XVIII) zapoteca; (17) anónimo (1804) tzotzil. Estamos hablando de 14 gramáticas y 4 vocabularios nahuas; 4 gramáticas y 2 vocabularios mayas; 3 gramáticas y 2 vocabularios otomíes; 3 gramáticas y 1 vocabulario tarascos; 3 gramáticas y 1 vocabulario chiapanecos; 2 gramáticas y 1 vocabulario zapotecos; una gramática y un vocabulario mixteco, matlazinca y zoque; una gramática en ópata, en mixe, tepehuano, tononaco, huasteco, cáhita, tarahumara y pima, 2 vocabularios mames y uno en cora y otro en yaqui.

8 Latín, griego y hebreo.

9 Las lenguas del Nuevo Mundo aparecen en la historia de Occidente justo en el momento en que las hablas vernáculas de Europa (español, italiano y francés) estaban luchando por el derecho a que se les reconociera como lenguas o idiomas, es decir, capaces de crear su propia tradición literaria y científica. (Guzmán 1997)

10 Tal es el caso del método testeriano (atribuido a Fray Jacobo de Testera 1529), el cual ha sido clasificado como el precursor del método audiovisual para indígenas. El franciscano hizo pintar en lienzos los primeros asuntos de la historia sagrada; contenía frases escritas en las lenguas amerindias donde se aplicó este método. (Contreras 1986).

autonomía relativa que permitió, más por necesidad de los europeos que por condescendencia, el desarrollo de la escritura alfabética en lenguas amerindias. Los religiosos se dieron a la tarea de escribir vocabularios y diccionarios bilingües y trilingües, que les permitieran la comunicación verbal con la población nativa. Con esta información siguieron escribiendo una serie de documentos administrativos que hicieran posible el cambio cultural y la gobernabilidad en los pueblos de indios¹¹. La escritura en estas lenguas adquirió la funcionalidad social de la época: el aprendizaje de lenguas, la administración de los recursos y la instrucción religiosa. La enseñanza-aprendizaje de la escritura, en términos generales, se realizó bajo el método sucesivo: primero la lectura, y sólo después de su dominio, la enseñanza de la escritura. La escritura era a renglón seguido y no existía una norma escrita. Durante varios siglos pervivieron distintas ortografías, todas legibles para el núcleo de alfabetizados, que constituían un grupo de especialistas en asuntos específicos. La enseñanza de la lectura y la escritura, para los indígenas como para la mayoría de las sociedades, no tuvo, como propósito inicial la masificación de ese conocimiento. Los escritores indios comprendieron muy bien el funcionamiento de la nueva tecnología¹², la aplicaron en las diferentes lenguas de uso en ese momento —lenguas indígenas, español y latín—, según el contexto oral y/o escrito. Con este conocimiento escribieron, de manera clandestina, documentos de gran importancia en la vida de sus pueblos, como el Chilam Balam.

Cabe resaltar que los misioneros estaban conscientes de que lo que escuchaban eran lenguas, y como tales, podían escribirse, usando la tecnología inventada en Medio Oriente y desarrollada en Europa y aprendida por niños y adultos. Por razones prácticas, los religiosos se habían adelantado a la encomienda de Carlos V de 1535, la cual ordenaba alfabetizar a los indios (Heath 1986). Los efectos sociales de este hecho, no se hicieron esperar. La relativa autonomía de las misiones indígenas fue decayendo al morir la primera generación de misioneros. Los frailes ya no sólo eran europeos, sino hijos de españoles nacidos en la Nueva España —criollos—. Los indios ilustrados estaban listos para ocupar cargos administrativos de relevancia en el clero y en la administración pública. Esta circunstancia puso en

11 Durante tres siglos coexistieron las escrituras amerindias y las alfabéticas, no con las mismas funciones sociales ni con la misma difusión.

12 *¿Qué diremos de los hijos de los hijos de los naturales desta tierra? Escriven, leen, cantan canto llano é de organo é contrapunto, hazen libros de canto, enseñan á otros...* (Testera 1980)

el mismo nivel de *preparación* a los hispanos, a los llamados criollos y a mestizos e indígenas ilustrados. Los indios comenzaron a ser una competencia real en la administración de sacramentos y en la administración pública, dos actividades que por su naturaleza proporcionan prestigio y movilidad social en las sociedades occidentales, pero sobre todo, son actividades que apoyan al sostenimiento del grupo dominante en el poder. Desde su arribo al nuevo Continente, los hispanos y su descendencia comienzan a devaluar la naturaleza espiritual, cultural y física de los indo-mexicanos, hasta someterlos por medio de un sistema de explotación que nulificaría su ascenso social y su autonomía como pueblos. Con el conjunto de ideas y prácticas de sometimiento, que alentó el *sistema de castas*, se administró a la Nueva España. Bajo este *sistema* nace estructuralmente el racismo desde el Estado, legitimando a la clase en el poder y mitificando al indio como “ignorante”, “menor sujeto a tutela” y responsable de su “atraso cultural”. Con esta medida social, la alfabetización en lenguas amerindias se interrumpe, aunque su desuso se produce paulatinamente, algunos indios alfabetizados se encargan de seguir escribiendo en sus lenguas, pero se pierden, poco a poco, las funciones sociales asignadas a la escritura en estas lenguas.

El discurso “de castas” incapacita a los indios, a su organización social y a cualquier manifestación cultural incluyendo a sus lenguas; a partir de entonces, las lenguas se convierten socialmente en “dialectos”, en “sistemas incompletos”, que identifican el “desarrollo cultural” de sus usuarios.

La primera alfabetización en lenguas amerindias que iniciaron los frailes en el siglo XVI muestra de manera gruesa algunas de las principales funciones sociales de la escritura en la vida de los pueblos: (a) su uso real en la autonomía política y administrativa –si bien limitada– de los pueblos; (b) su empleo para dirigir tanto el cambio cultural como la gobernabilidad de los pueblos; (c) su utilización en la elaboración y registro de conocimientos desarrollados por europeos y por amerindios; y (d) como instrumento para favorecer el aprendizaje –ésta fue la función de los diccionarios–. Sin embargo, se limita el uso de la función simbólica de la lengua escrita a los pueblos indios, con lo que las lenguas indígenas pasan a ser lenguas sin prestigio.

La alfabetización de la población indígena en el siglo XIX

La segunda alfabetización para la población indígena se caracteriza por su masificación. En esta etapa la alfabetización tiene como antecedente la

formación del México independiente como Estado-Nación y su política asimilacionista. La política indigenista en el siglo XX trata de llevar a la realidad el sueño homogeneizador decimonónico, a través de la castellanización directa y después de la estrategia educativa bilingüe-bicultural.

Hablar de educación de adultos indígenas en el México recién independiente es referirse a la educación de una mayoría indígena, rural y empobrecida. La población era aproximadamente de siete millones de habitantes. El 10% residía en la capital de la República. De cada 100 habitantes, 60 eran indios, 18 eran blancos y 22 eran mestizos (Staples 1994).

La minoría alfabetizada en el poder ya había empleado los usos y propósitos sociales de la escritura en español. El nacimiento de almanaques y periódicos permite la fluidez en la información sobre diversos temas. Sin embargo, fueron los papeles anónimos pegados en paredes o pasados de mano en mano los que cobraron gran trascendencia en la contienda política de la independencia en el siglo XIX. (Tank de Estrada 1994)

Después del movimiento de Independencia, México se debate entre luchas intestinas por el sistema con el que se habría de gobernar esta nueva nación: un régimen democrático liberal contra un régimen monárquico y conservador. Con la Primera Constitución se crea un discurso de igualdad jurídica y explícitamente se adopta el español como idioma oficial y la religión católica para la nueva nación. Señala el Artículo 25 de la Sección 6 de la Constitución de 1812 que una meta debe ser lograr que la población sepa leer y escribir para ejercer sus derechos ciudadanos. Esta Constitución queda sin efecto en 1814, pero sienta un precedente importante.

En congruencia con estas ideas, se le asigna una nueva identidad al indio, la de ciudadano. Los liberales, sin embargo, negaron jurídicamente la existencia del indio (categoría que supone la diversidad cultural y lingüística en una nación que se propuso ser homogénea) y prefirieron llamarle campesino (considerando sólo una de sus actividades más importantes, el trabajo del campo) (Bonfil 1981).

En tiempos del México ya independiente, los métodos de alfabetización en el mundo ya son simultáneos –la lectura y la escritura se enseñan al mismo tiempo–. La Real Academia de la Lengua ha invertido en la normalización del idioma. Para 1822 la población hispanohablante había crecido, y con ella

el número de analfabetos. La primera generación de liberales en el país introduce el método de enseñanza mutua, el lancasteriano, lo que representa el primer intento real de masificación escolar en México. La instrucción siempre se dio en español y los recursos didácticos fueron los catecismos. El sistema educativo estaba dirigido principalmente a los niños.

Durante la época colonial y hasta el siglo XIX se siguieron publicando catecismos en idiomas indígenas que servían a niños y adultos (Staples, 1994). La alfabetización para esta población seguía teniendo como propósito la instrucción religiosa.

Los liberales culpan a los misioneros de la apatía y de la “falta de madurez mental” de los indo-mexicanos. En voz de José María Luis Mora (Mora: 1964), se ven obligados a aceptar su inexperiencia en asuntos de gobierno y a considerar a los indios como no aliados en la consumación del “proyecto nacional”.

El proyecto educativo juarista (Zea 1956, Monroy 1985) ofreció apoyos reales para la educación media superior y superior con la finalidad de que una clase media ilustrada dirigiera a la nación y educara a los ciudadanos. En este periodo se emitieron las Leyes de Reforma, que expropiaron las tierras del control religioso y con ellas las propiedades históricas de los pueblos de indios. No se dieron acciones especiales para la alfabetización de adultos.

La dictadura porfirista (1877-1910) no se caracteriza por una intensa política educativa. Contrariamente, en el plano de las ideas, es durante este periodo que se dan aportes importantes para la escuela elemental, la escuela preparatoria y la escuela normal. En las escuelas se enseña a leer y a escribir en español, utilizando desde el silabario de San Miguel hasta el método de “palabras normales” (Barbosa 1971). Pero los resolutivos de distintos Congresos Pedagógicos, impulsados por Justo Sierra, indican que es obligación del Estado llevar al campo la instrucción elemental para asimilar a las masas indígenas y campesinas a la civilización nacional. Justo Sierra, responsable de la Secretaría de Instrucción Pública, apoya la idea de educar a los indígenas y campesinos, ya que más del 88% de la población es analfabeto (Iturriaga 1951). Pero Díaz permanece indiferente a estos planteamientos. Se crearon escuelas nocturnas para educar a adultos, divididas en suplementarias y complementarias. Las primeras estaban destinadas a adultos que no hubieran recibido la educación elemental a su tiempo, y las segundas a la enseñanza técnica del obrero (Bazant 1994).

La Revolución Mexicana y la alfabetización en el siglo XX

La Revolución Mexicana fue la primera revolución social de este siglo. Al terminar, el 87% de la población era analfabeto, y se consideraba adulta a toda persona mayor de 13 años. Una parte considerable de la población indígena era monolingüe. El proyecto maderista aspiraba a que la educación disminuyera los contrastes sociales a través de la “escuela rudimentaria”, y que estuviera al alcance de la población indígena, ya que consideraba que ésta “los condena a un confinamiento social y a un ostracismo social” (Ramos Escandón 1994). Se optó por la castellanización directa en estas escuelas, aunque no sin discusiones.

La Constitución de 1917 define la educación primaria como obligatoria, gratuita, laica y en español para toda la población.

En 1920, desde la Universidad Nacional Autónoma de México, José Vasconcelos, autor de *La Raza Cósmica* plantea al mestizo como el ideal del mexicano, impulsa una campaña de alfabetización precedida de una campaña ideológica. La tarea alfabetizadora fue presentada como una misión de urgencia, y la persona analfabeta como un “ser nocivo”. La Universidad echó mano del entusiasmo de los estudiantes que llegaron a las poblaciones indígenas. La respuesta de los potenciales educandos, sin embargo, no fue tan entusiasta. Algunos consideran esta campaña como un fracaso (Loyo 1994).

Ya lograda la estabilidad, en 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos al frente. Encontrar maestros rurales fue el gran reto que encontró Vasconcelos quien, “...con un pequeño grupo de voluntarios, pondría en marcha un proceso renovador”, conocido mundialmente como La Escuela Rural Mexicana (SEP 1987: 11). Vasconcelos desea “salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios y difundir una cultura generosa y enaltecida de todos los hombres” (Ramos 1941: 18)... Ve como una de las tareas importantes de la educación el fomento del nacionalismo y en consecuencia la castellanización de la población india (SEP 1922) Se trata de eliminar las lenguas y de prohibir su uso cuando menos en el espacio escolar. La ideología robustecida del nacionalismo asume que las características indo-mexicanas son un “lastre” para la “unidad” y el “progreso” tanto de los pueblos indios como de la nación en general. Proponen una política de asimilación de la población indígena al resto de la sociedad nacional.

Para formar maestros rurales, Vasconcelos crea las Misiones Culturales, que consistieron en cuerpos docentes ambulantes que desarrollaban una intensa labor educativa mediante cursos breves que impartían a profesores en servicio. Los adultos comenzaron a solicitar para sí los beneficios de los misioneros, lo que transformó sus propósitos iniciales. El primer cuerpo de misioneros lo integraron estudiantes de preparatoria y universidad que fueron enviados con la consigna de combatir el analfabetismo. En su paso fueron dejando discípulos que recibieron el título de monitores, a los que instruyeron en la forma de acercarse al pueblo y de enseñar a niños y a adultos a leer y a escribir. Además, a los adultos se les debía enseñar técnicas de mejoramiento de sus cultivos. Desde un principio los adultos mostraron mayor interés en las pláticas instructivas que en la alfabetización. La SEP consideraba que "...la sola alfabetización si no va aparejada con las formas sociales indispensables para que el agregado indígena sea redimido y elevado a la categoría de hombre que propiamente le corresponde, no constituirá sino un mero paliativo a las desgracias que le abruma y continuarán siendo elementos mecánicos" (SEP 1923:6).

Los primeros centros de educación llevaron el nombre de Casas del Pueblo, las cuales funcionaban en regiones en las que los habitantes indígenas excedían al 60% y donde había más de 40 alumnos. El objetivo era la educación de niños y adultos, y el programa de alfabetización era el mismo para niños y adultos. Si sólo hablaban lengua indígena, la alfabetización iba precedida de la enseñanza del español oral, sin traducción. La Casa del Pueblo podía tener apiario, gallinero, hortalizas, talleres, según cooperara la comunidad. Funcionaban como cooperativas de trabajo, producción, consumo y distribución (SEP 1923).

En 1924, las Casas del Pueblo pasaron a ser Escuelas Rurales. Los misioneros se convirtieron en inspectores, y los monitores en maestros.

Uno de los maestros más venerados por el magisterio nacional, entonces jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, Rafael Ramírez, en 1926 advertía a los maestros rurales: "Si tú le hablas su idioma perdemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú incorporado. Irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico al que ellos pertenecen, luego sus formas de vida, y finalmente tú mismo te volverás indio" (Loyo 1994). Como método para castellanizar sugirió el uso de sencillas labores agrícolas, trabajos manuales útiles, creación de pequeños museos.

Aconsejó el uso de cuentos, leyendas y actividades como juegos y cantos. Estas recomendaciones eran tanto para niños como para adultos.

El censo de 1930 mostró que el índice de analfabetismo era de 59% en la población y se concentraba en la población indígena del sureste y noreste de la república. Sin embargo, en Yucatán se presentaban los índices más bajos de analfabetismo dado que los maestros utilizaban en sus clases la lengua maya (Heath 1986).

En 1931 Moisés Sáenz, subsecretario de educación, había conocido en Panajachel, Guatemala, a William Cameron Townsend, misionero norteamericano que vivía desde 1917 entre los cakchiqueles, y se había hecho lingüista para traducir el Nuevo Testamento a la lengua local, una de sus aportaciones era la alfabetización de niños y adultos en su lengua nativa. Sáenz en 1933 invita a Townsend a desarrollar un programa de educación bilingüe en México. Inicia su trabajo de investigación en los estados mexicanos de Chiapas y Yucatán. En pocos meses convence a Narciso Bassols de la necesidad de un programa con estas características. Townsend comprendía que él solo no podía satisfacer la necesidad de lingüistas del programa de integración indio de México. Regresó a Arkansas y pensó en crear un instituto de lingüística que adiestrara a estudiantes para que trabajaran en las tribus indias, esta idea la llevó a cabo en 1934 en lo que más tarde se convertiría en el Instituto Lingüístico de Verano [Summer Institute of Linguistics] (Heath 1986).

Townsend regresa a México en 1935. Comenzó a trabajar en Tetelcingo con hablantes de náhuatl. Sus discípulos se distribuyen a otros estados de la República. Para 1937, integrantes del Instituto Lingüístico de Verano se encuentran trabajando con hablantes de maya, mazateco, mixe, totonaco, otomí y tarahumara. Formularon alfabetos basados en la fonética y la fonémica. Elaboraron gramáticas, diccionarios y listas de vocabularios. Capacitaron a maestros en técnicas bilingües. El Instituto Lingüístico de Verano siguió activo en México hasta la interrupción abrupta del convenio firmado con el gobierno mexicano en los 70, estudiando las lenguas indígenas, publicando en ellas el Nuevo Testamento, y formando cuadros bilingües letrados para realizar labores de proselitismo religioso. Flores (1999) señala que una estrategia para seguir formando cuadros desde la visión del Estado-Nacional, sin la presencia del Instituto Lingüístico de Verano fue la creación de la maestría en etnolingüística en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

En 1932, Moisés Sáenz estableció una estación experimental con el propósito de desarrollar investigaciones pedagógicas y de antropología social para profundizar en el conocimiento del medio indígena y encontrar los procedimientos más adecuados para la incorporación de estos grupos a la entidad nacional. La estación se instaló en Carapan en el estado de Michoacán. La estación experimental era un centro constituido por once pueblos hablantes de Tarasco (Sáenz 1936). Esta experiencia, aunque no tuvo el éxito esperado, sirvió para establecer otros centros en otros estados. Carapan convenció a Sáenz de que existía un problema que revestía caracteres agudos en la comprensión del español, de la cultura hispanohablante en general y de la comprensión de las características de los pueblos indios, y para ello era necesario crear una oficina especial para atender esta problemática específica, sugirió la creación del Departamento de Asuntos Indígenas. Por las experiencias obtenidas con la realidad, Sáenz modifica su actitud frente los pueblos indígenas, de estar convencido de la asimilación y la castellanización directa, propone una socialización e integración de la población indígena a la vida nacional y un método de alfabetización bilingüe. Su propuesta suponía la coexistencia de dos culturas formadas por elementos conocidos. Entendía la incorporación como un movimiento de *ida y vuelta* en la que se pretendía la incorporación del indio a la civilización, pero también de la civilización al indio. Sáenz no fue el único que llamó la atención sobre la ineficiencia de la escuela como medio para castellanizar al indígena. Muchos maestros hicieron saber que a veces se establecía una verdadera lucha en el espacio escolar (Loyo 1994:415-465).

En 1939, el Presidente Cárdenas organiza la Primera Asamblea de Filólogos y lingüistas para definir cuál iba a ser la política de habla en México. Los reunidos convinieron que el método directo de enseñanza del lenguaje nacional no había servido más que para proporcionar a unos cuantos indios un leve barniz bilingüe. Se creó entonces un Consejo de Lenguas Indígenas y se puso en marcha el primer proyecto específico de alfabetización en la Sierra Tarasca, que funcionó de 1939 a 1940. Este proyecto coincidió con el proyecto Tarasco a cargo de Mauricio Swadesh que se planteó enseñar al indígena a leer y a escribir en su propio idioma y después enseñarle la lengua nacional. El proyecto tuvo un éxito significativo.

Con el cambio de gobierno y la eliminación de todo lo que procedía de la época de la educación socialista de Cárdenas, el secretario de educación de Ávila Camacho se declaró enemigo de la enseñanza bilingüe. Con la llegada de Torres Bodet a la Secretaría de Educación, no sólo se adopta una

posición más moderada, sino que se impulsan varios proyectos con los que se inicia la edición de textos en purhépecha, maya, otomí y náhuatl.

Miguel Alemán crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948. Entre las actividades más importantes de este Instituto se encontraban las educativas que incluían las escolares y las extensivas de capacitación, realizadas mediante los promotores bilingües. Esta instancia introdujo la alfabetización a niños y adultos y el idioma nacional, aunque siguió operando la escuela rural con sus propios cánones.

En 1951 se crea el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), con el antecedente directo de un proyecto piloto de la UNESCO en Santiago Ixcuintla, en el estado de Nayarit. Desde ahí se difundieron los propósitos de la educación bilingüe y del desarrollo de la Comunidad (Heath 1986).

En todo este periodo, los maestros rurales, formados en el método de castellanización directo, se oponían a la educación bilingüe. Al mismo tiempo, los promotores bilingües no estaban adecuadamente formados, algunos no conocían la lengua de la región y muchos mantenían actitudes ambivalentes respecto del método. La mayoría de las escuelas rurales siguieron utilizando el método directo.

En 1957, México firma el Convenio 107 de la OIT, que entre otras cosas estipula el derecho de los indígenas a la educación en lengua materna (Gómez 1995). El año siguiente, Jaime Torres Bodet regresa a la Secretaría de Educación Pública e impulsa nuevamente la educación bilingüe, creando el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Rurales Bilingües para extender la enseñanza en las lenguas indígenas.

Una década de pocos avances culminó con la experiencia dirigida por el Colegio de México y el Gobierno del Estado de Oaxaca en 1969. Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, a la cabeza del Instituto de Investigación e Integración Social, desarrolla y experimenta una metodología para la enseñanza del español a niños indígenas del estado. La experiencia se documenta como exitosa, pero con muy pocas probabilidades de masificación, pues incluía internado y personal altamente capacitado en la enseñanza de segundas lenguas y en cada una de sus áreas (Bravo 1976).

En 1970, en México seguía habiendo, como durante las anteriores tres décadas, 6 millones de analfabetos adultos. El promedio de escolaridad de la población no llegaba al cuarto grado (definido en ocasiones como el umbral del alfabetismo funcional). Menos de la mitad de los que ingresaban a la escuela primaria la culminaban en seis años. La reprobación y la deserción afectaban más a los estados más pobres y a los habitantes del campo. Esta situación convirtió a la educación de adultos en una prioridad educativa (Torres 1994).

En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. Esta dirección, a cargo de Evangelina Arana de Swadesh, tiene como propósitos organizar, dirigir y administrar la alfabetización y castellanización de la población indígena. En 1973 se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo para atender educativamente a las pequeñas localidades dispersas. En su etapa inicial atendió a adultos. En 1975, el CREFAL cambia de nombre y se convierte en el Centro Regional para la Educación de Adultos y la Alfabetización Funcional en América Latina y el Caribe. En 1975 se emite la Ley Nacional de Educación para Adultos (Torres 1994).

Durante los años siguientes, como parte del programa Educación para Todos, se pone en marcha el programa de Educación para Adultos (Torres 1994).

En 1978 se decide la creación de la Dirección General de Educación Indígena como respuesta a la demanda de los intelectuales indígenas organizados. La política educativa expresa con relación a la educación indígena la del bilingüismo equilibrado como consecuencia de la educación primaria. Ahora la educación para los indígenas será bilingüe bicultural en el nivel básico (Bonfil 1981). Supone tres momentos metodológicos: (a) enseñar a leer y a escribir a los monolingües en su propio idioma; (b) ya alfabetizados en su lengua materna, enseñarles el español oral; y (c) alfabetizarlos en español (Barbosa 1971). A pesar de ello, y al mismo tiempo, el INI mantiene un discurso castellanizador, convencido de que el problema de los indígenas en México es el desconocimiento del español (Nahmad 1980). Para preparar a los recursos humanos necesarios para implementar la educación bilingüe bicultural se crea el Programa de Formación de Etnolingüistas, cuyo propósito era formar a nivel profesional a un grupo de estudiantes procedentes de diversas comunidades indias del país para impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios (Bonfil 1980). En dos genera-

ciones, este programa egresó a 56 etnolingüistas cuya presencia es todavía activa a lo largo y ancho del país.

La educación bilingüe bicultural se establece como parte de una corriente llamada “eticista”, contraria al integracionismo. Pretendía el desarrollo de los grupos indígenas, fortaleciendo sus lenguas y sus características étnicas, en un proceso orientado a la autonomía política de las regiones indígenas, que harían de México un estado multinacional (Olivera 1980).

En 1981 se crea el Instituto Mexicano para la Educación de los Adultos (INEA). En 1984 se decide la realización de proyectos de alfabetización para la población indígena atendiendo a las especificidades lingüísticas de los diversos grupos. En 1987 se inicia formalmente el Proyecto de Alfabetización a Comunidades Indígenas con 16 grupos étnicos en 9 entidades del país, y se elaboran materiales en estas 16 lenguas y/o variantes lingüísticas. A excepción de los materiales elaborados por el ILV, no existía desde 1930 un proyecto similar (INEA, 1986, 1988, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1994e, 1994f, 1994g, 1994h, 1995a, 1995b, 1995c, 1995d, 1995e, 1995f, 1995g, s.f.a, s.f.b 1996, Ramos 1996). Los avances fueron diversos en los diferentes estados, y en todos los casos se presentan problemas presupuestales, organizativos, operativos y logísticos. Los aspectos de carácter metodológico no fueron abordados en profundidad. Cada proyecto presentaba metodologías diferentes. No queda claro si se alfabetiza en lengua indígena o en español, ni tampoco que se alfabetiza sólo una vez en la vida. El personal “solidario” no tuvo la permanencia suficiente como para ser formado en profundidad. Los materiales no dejaron de ser cartillas de alfabetización que ni profundizaban en el uso de la lengua escrita ni fortalecieron el uso oral de las lenguas. La alfabetización en lengua indígena se mantiene como modalidad hasta 1996, pero siempre de manera marginal.

En 1990, México se convierte en uno de los primeros signatarios del Convenio 169 de la OIT, y con ello acepta, de manera vinculante, los planteamientos respecto a los derechos de los indígenas a ser educados en su propia lengua y a administrar sus propios sistemas educativos (Gómez 1995). En 1992, México transforma su Constitución para definirse como país pluricultural.

Irrumpe en este periodo el levantamiento zapatista en 1994. Ello habrá de traer la cuestión indígena nuevamente al centro de los debates nacionales, y la política educativa, a todos los niveles, dejará sentir su impacto. En los

Acuerdos de San Andrés Larrainzar se concretizan las demandas educativas de estos pueblos.

En 1996 se diseñan las actividades educativas del INEA bajo el enfoque de Educación para la Vida, propuesta modular que flexibiliza la propuesta educativa y permite a los adultos elegir su propia ruta educativa en función de sus intereses y necesidades. El enfoque alfabetizador es el de alfabetización permanente, y se introduce el enfoque comunicativo y funcional para abordar la lectura y escritura. Este proceso cristaliza en 2000 con el nombre de Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

En 1998 cambia la denominación oficial de la educación destinada a la población infantil indígena de “educación bilingüe bicultural” a “educación intercultural bilingüe”. Sin embargo, los contenidos educativos no se modificaron sustancialmente como consecuencia de este nuevo enfoque. A principios de 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, que se plantea como propósitos ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos (incluyendo la educación de adultos), y la educación intercultural para toda la población, también a todos los niveles educativos. Y en este mismo año se reforma la Constitución para dar lugar a la llamada “ley indígena”, una versión recortada y restringida de los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, pero que retoma prácticamente en su totalidad sus propuestas educativas. En 2003 se emite la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que, entre otras cosas, estipula el derecho de estos pueblos a ser educados en su propia lengua a lo largo de la educación básica. La Ley General de Educación se modifica en consecuencia para establecer entre sus fines “el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

Así, y en síntesis, el avance de los últimos años en materia de reconocer la pluralidad cultural y lingüística de la nación y de asumir las consecuencias educativas, en materia de declaraciones legales que ello implica, es notable. Se avanzó en la creación de instituciones como Bachilleratos y Universidades Interculturales, en la formación profesional de los docentes indígenas, y en la ampliación de la enseñanza de la lengua indígena a la educación secundaria (grados 7º a 9º, ahora ya parte de la educación básica).

No podemos dejar de mencionar la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas en octubre de 2007, que México firma, si bien con reservas.

La administración federal que da inicio a fines de 2000 retoma con tropiezos estos avances. En el Programa Sectorial de Educación, 2007-2012, recién dado a conocer en noviembre de 2007, se habla de utilizar la lengua indígena como herramienta didáctica en educación básica, con lo cual al parecer se abandona el propósito del bilingüismo como resultado de este nivel educativo. Ha habido significativos recortes presupuestales a algunas de las instituciones creadas con el fin de fortalecer la educación destinada a los pueblos indígenas¹³ y se ha avanzado poco en el establecimiento de la plataforma legal que formaliza algunas de las transformaciones en marcha. A la vez, las organizaciones indígenas han sufrido un proceso importante de fragmentación y desmovilización por razones muy complejas, pero entre ellas por las posturas encontradas frente a la participación activa en las elecciones de 2000.

Consideramos difícil volver a la situación que guardaba la preocupación por la alfabetización de adultos indígenas hace una década, después de los desarrollos recientes. Sin embargo, con pena tenemos que constatar que el actual Programa Sectorial de Educación 2007-2012 no hace mención alguna de la alfabetización de la población joven y adulta indígena, y reduce sus propósitos de educación de adultos a la población entre los 15 y los 39 años.

Esperamos que el caso de estudio elegido que se desarrolla en seguida, tan interesante desde el punto de vista de sus planteamientos lingüísticos, pedagógicos y culturales, cobre impulso y sea replicado en otros estados del país. Para lograrlo, deberá poder salir de la marginalidad en que actualmente se encuentra desde el punto de vista del interés político respecto de su desarrollo y del apoyo presupuestal con el que cuenta.

Caso de estudio: el Proyecto Maya

El caso que elegimos de alfabetización en lengua indígena para reportar en este trabajo es la Propuesta educativa para la atención en el nivel inicial a población indígena. Proyecto Maya. Esta propuesta forma parte del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, diseñado por el Instituto Nacional

13 El recorte presupuestal que sufrió la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe entre 2006 y 2007, de 75 millones de pesos mexicanos a 36 millones millones de pesos mexicanos, orilló a una de las autoras de este trabajo a renunciar como Coordinadora General de esta institución.

para la Educación de los Adultos (INEA). Es desarrollado por los institutos estatales de educación de adultos de Campeche, Yucatán y Quintana Roo.

Antecedentes

Como ya comentamos, en 1997 el INEA replantea la propuesta educativa institucional para la atención de las personas jóvenes y adultas hispanohablantes. Ello da origen al MEVyT, que pretende brindar una oferta de educación permanente flexible para los adultos y reconocer las experiencias, saberes y conocimientos que las personas ya traen consigo. De forma simultánea a la creación del MEVyT para población hispanohablante, se replantea el programa y la atención educativa de la población joven y adulta indígena. Se inicia un conjunto de reflexiones y acciones orientadas a crear un modelo propio para esta población.

Las reflexiones se centraron en el aprendizaje del uso social y comunicativo del lenguaje escrito. La alfabetización deja de entenderse como un proceso técnico a aprender, sino como una práctica social, en la que la función del lenguaje escrito es la comunicación.

En 2001 se plantea la primera definición de tres rutas de aprendizaje con tres módulos a cursar en cada una. La primera ruta estaba dirigida a la población monolingüe en lengua indígena, bilingüe incipiente y bilingüe receptiva. Para la segunda ruta el destinatario era la población indígena bilingüe, que tiene un mayor dominio del español y de la lengua indígena. La tercera ruta estaba dirigida a la población de origen indígena cuya lengua materna fuera el español y que tuvieran la lengua indígena como segunda lengua. Este primer planteamiento se fue modificando como consecuencia de la misma práctica.

El proceso de creación de la propuesta MEVyT Indígena Bilingüe inició en 2002 en el marco del proyecto Puentes al Futuro, cuyo principal objetivo era “desarrollar y aplicar un programa de alfabetización básica y alfabetización tecnológica tendente a mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades más marginadas del país, con un enfoque de fortalecimiento intercultural y lingüístico, vinculado a otras opciones educativas para la vida y el trabajo (INEA 2001). Un elemento importante era el uso de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de alfabetización. Esta

propuesta parte del Institute for Adult Literacy de Pensylvania y de la empresa financiera J.P. Morgan y se lleva a cabo en varios países del globo.

En ese año, las oficinas normativas llevaron a cabo el “Taller Inicial sobre Alfabetización Intercultural Bilingüe: Puentes al Futuro del INEA, en el que participaron cuatro estados. Los propósitos fueron presentar y discutir la propuesta educativa para el nivel inicial dirigida a la población maya, el enfoque educativo comunicativo funcional desde el cual se planteaba la enseñanza de la lengua escrita, y el establecimiento de acuerdos sobre los módulos y rutas que los estados elaborarían. Ya para entonces se definieron dos opciones educativas en función de la competencia lingüística de la población indígena: alfabetización en lengua indígena con el español como segunda lengua (ruta MIBES), y alfabetización bilingüe (ruta MIBI).

Comenzó con la formación de un equipo estatal en Yucatán¹⁴, constituido por cuatro personas, todas ellas hablantes de la lengua maya, se inicia la elaboración del primer módulo de español como segunda lengua. El trabajo se desarrolló en aproximadamente un año y el módulo se probó en algunos círculos de estudio en el municipio de Valladolid.

El módulo de español oral, ahora conocido como *Hablemos español*, se integró con los siguientes materiales: guía del asesor bilingüe, juego de lotería, carteles, dado, fichas, rompecabezas, videocasete y audiocasete¹⁵.

En mayo de 2003, el equipo comenzó a trabajar el módulo *Empiezo a leer y a escribir el español*¹⁶, con un taller de formación al equipo técnico sobre la diferencia entre lo que es una segunda lengua y el proceso de alfabetización, así como para hacer la distinción entre oralidad y escritura. En posteriores talleres se planeó, diseñó y estructuró el Diagnóstico de comprensión y expresión oral y escrita. Al mismo tiempo, el equipo central empezó a trabajar

14 El equipo se integró con las siguientes personas: Gerónimo Ricardo Can Tec, Clementina Caamal Canché, Abraham Dzul Dzul, Dionisio Hau Dzib y Carlos Alberto Puc Ojeda, en la comunidad de Chemax bajo el seguimiento del profesor Lázaro Dzul y de la coordinación y asesoría pedagógica de María Dolores Rivera Torres, de oficinas normativas.

15 El audiocasete se grabó con la colaboración de la radio indígena de Peto.

16 La coordinación y asesoría pedagógica de éste y los siguientes módulos se da a través de Elisa Vivas Zúñiga, de oficinas normativas.

para definir la metodología de la lectura y escritura de una segunda lengua¹⁷, lo que presentó nuevas dificultades, en tanto que se requería anticipar el grado de conocimiento de la lectura y escritura en la lengua indígena para así abordar el conocimiento de la expresión y comprensión escrita de otro idioma.

A partir del Diagnóstico elaborado por el estado de Yucatán, oficinas normativas elaboran una primera propuesta de orientaciones y contenidos para la construcción del módulo MIBES 4 *Empiezo a leer y a escribir en español*. Estas orientaciones se revisan con el equipo estatal y se definen la metodología, secuencia didáctica y actividades a realizar para la elaboración de dicho módulo, así como las características de cada material del paquete modular. El paquete modular se integró por: libro del adulto, audio y cuaderno de ejercicios. Éste se concluyó en junio de 2004.

En agosto de 2004 se lleva a cabo en Morelia, Michoacán, una reunión nacional de Análisis y Planeación para la Educación Indígena, cuyo propósito era conocer y analizar el modelo, las metas y los retos de la atención educativa a la población indígena, y establecer estrategias y acciones para su cumplimiento. Esta reunión es importante, pues en ella se generaliza la propuesta de alfabetización para todos los proyectos de educación indígena en el INEA en el nivel inicial para población joven y adulta. Por primera ocasión se plantea el MEVyT Indígena Bilingüe como una propuesta de educación básica, al margen del proyecto Puentes al Futuro, cuya propuesta nunca se tradujo en recursos.

Esta reunión fue el punto de partida para el trabajo con toda la península de Yucatán. Dicha propuesta se da a conocer a instancias del Director Estatal del Instituto de Educación de Adultos de Yucatán, Juan M. Arrigunaga Juanes, en septiembre de ese mismo año. A esta reunión se invita a los otros dos estados de la península y se obtienen los apoyos necesarios. Se invita formalmente a los estados de Campeche y Quintana Roo a participar en la elaboración de los paquetes modulares. Se acuerda que Yucatán desarrollará el módulo MIBES 1 *Empiezo a leer y escribir en mi lengua* y MIBES 3 *Leo y escribo en mi lengua*, Campeche los módulos MIBI 1 *Empiezo a leer y escribir en mis dos lenguas* Y MIBI 2 *Leo y escribo en mis dos lenguas*, y Quintana Roo el módulo MIBI 1 *Empiezo a leer y escribir en mis dos lenguas*.

17 En este trabajo colaboró también Guillermina Duarte Hernández, de oficinas normativas.

Los módulos ya elaborados por Yucatán, *Hablemos español* y *Empiezo a leer y escribir el español* fueron entregados a los otros dos estados para que revisaran su contenido y la escritura en lengua maya, pues el módulo *Hablemos español* incorpora la traducción de los diálogos en español al maya.

Con estas acciones se plantea la regionalización de la propuesta a toda la península. Los paquetes modulares se regionalizan en la tercera reunión interestatal en abril de 2005.

Construcción de la propuesta

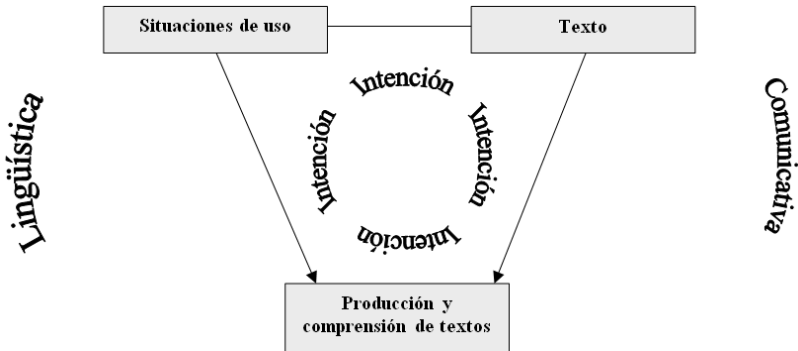
Enfoque de lengua escrita

En consonancia con el enfoque adoptado en el eje Lengua y Comunicación del MEVyT, se decidió que la propuesta de alfabetización para población indígena se construiría a partir del enfoque comunicativo funcional. Este enfoque sostiene, entre otras cosas, que la lengua escrita es una forma de comunicación, que se desarrolla a través del uso social que se le da, que la comunicación se da en contextos, situaciones y con intenciones específicas, y que existen textos específicos para cada contexto, situación e intención. Es importante reconocer que la lectura y la escritura son procesos diferentes, y que ambos son procesos infinitos.

La propuesta también parte de la necesidad de considerar el conocimiento que las personas jóvenes y adultas ya tienen sobre el sistema de escritura, así como la serie de estrategias que utilizan para enfrentarse a la lengua escrita en diferentes situaciones cotidianas, aunque ésta esté en otro idioma, además de reconocer que las personas jóvenes y adultas poseen ya un conocimiento y uso social en su lengua, el cual es sumamente importante en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

De ahí que la propuesta debía considerar, en su construcción, los aspectos que se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 1
Consideraciones para una propuesta educativa
Pragmática



Elaboración del diagnóstico

Una primera actividad que debían realizar los estados de Campeche y Quintana Roo en el trabajo peninsular era la elaboración de un diagnóstico de situaciones comunicativas y de niveles de bilingüismo de la población maya-hablante. Así, considerando las premisas del enfoque, se propone a los estados el diagnóstico de situaciones comunicativas con los siguientes propósitos: (a) identificar y recuperar los textos de uso social de la comunidad y municipio donde se atiende a los adultos, independientemente del idioma; (b) reconocer el uso que se le da a cada texto, es decir, si es para leer o escribir; y (c) recuperar las situaciones en las que se hace posible el uso de los textos. Esta recuperación se realizó tanto en el ámbito institucional como en el comunitario y el privado.

La recuperación de los textos, situaciones e intenciones se organizó considerando tres situaciones: (a) las necesidades inmediatas de lectura y escritura ya identificadas por el adulto; (b) los requerimientos de uso de la lectura y escritura que demanda el entorno, y (c) las posibilidades de uso de otros textos, para escribir o leer, útiles en el medio, aunque no existan. El resultado de este diagnóstico da cuenta de diferentes tipos de textos como: folletos, carteles, libros de texto, credenciales, cartillas, diferentes envolturas de pro-

ductos, documentos oficiales, entre otros. Cada texto tiene diferentes intenciones: solicitar un servicio, comunicarse con un familiar lejano, denunciar algún hecho delictivo, informar sobre los servicios de alguna institución u organización, inscribirse en algún programa, invitar a alguien con diferentes motivos, reclamar derechos sobre la tierra, registrar datos personales para obtener un bien o servicio, etc.

Para la realización del diagnóstico de niveles de bilingüismo, oficinas normativas entregó a los estados un “instrumento para la determinación de tipos de bilingüismo”, el cual tenía dos apartados: uno para la detección de usos de lenguas y otro para identificar el tipo de bilingüismo.

Yucatán ya había elaborado el primer diagnóstico en 2003. Quintana Roo lo realiza y entrega en 2005. Campeche no lleva a cabo el diagnóstico en comunidades mayas y sólo reportó datos de INEGI que indicaban que había un alto porcentaje de población bilingüe. Estos datos contrastaron profundamente con lo encontrado en la realidad cuando el Estado inició su proceso de atención educativa.

Definición de la metodología de aprendizaje

Puesto que se parte de la consideración de que lectura y escritura implican procesos diferentes, se plantea una secuencia didáctica para cada proceso. Se integraron lecciones con textos de lectura y escritura identificados con mayor frecuencia de uso o de necesidad expresada explícita o implícitamente por los adultos, así como las situaciones en las que se utilizan los textos. De esta forma, cada texto a leer o escribir propuesto en el libro del adulto se enmarca en una situación específica, de contexto conocido y con una intención explícita.

Los textos de uso social identificados en las comunidades o municipios mayas estaban en su mayoría en español. Para incorporarlos al paquete modular se tradujeron al maya, respetando el formato y adaptando dichos textos a la forma de expresión del maya. Así, se recuperan las formas reverenciales o de respeto de la lengua maya.

La presentación de la diversidad de textos en el material cuenta con diferentes intenciones: (a) facilitar el aprendizaje y uso de la lengua escrita; (b) mostrar la factibilidad del uso social de la lengua maya escrita; y (c) facilitar

el manejo de estos textos en otros espacios de su vida cotidiana y en otra lengua. Entre los documentos presentados están materiales de uso oficial en lengua maya, como puede ser un acta de nacimiento o una credencial de elector, situación importante porque permite a los adultos ver como realidad lo que el marco jurídico nacional establece, es decir, el uso de las lenguas indígenas escritas para los trámites públicos u oficiales.

El libro del adulto del primer módulo se organizó en tres apartados. El primero lo componen una presentación y explicación de la organización del material y de su iconografía. El segundo cuenta con ejercicios que permiten desarrollar habilidades motrices finas. El tercero se integró con las unidades y lecciones. El segundo módulo del nivel inicial cuenta con sólo dos apartados, pues ya no se trabajan ejercicios motrices.

Cada lección del libro del adulto está organizada en dos partes. La primera corresponde a la lectura y la segunda a la escritura. Cada apartado se estructura de la siguiente manera:

Cuadro 2
Estructura de una lección

Lectura de textos	Escritura de textos
Identificación de las situaciones de uso del texto de lectura	Identificación de las situaciones de uso del texto de escritura
Lectura del texto	Escritura del texto
Anticipación	Planeación
Lectura	Redacción
Comprensión	Revisión y corrección
Lectura de frases, palabras e identificación de letras	Escritura de frases, palabras y letras
Como última actividad se comparan los textos revisados, identificando su uso, organización de la información, formatos, lenguaje, propósitos, entre otros.	

El estudio de la lengua indígena se organiza a partir de tres momentos: exploración del elemento gramatical, conceptualización y aplicación en otros textos.

Otro elemento a considerar es la promoción de la lectura recreativa, la cual presenta no sólo textos propios de la etnia ni de un solo tipo de texto. Se planteó diversificar los tipos de texto así como el origen cultural de éstos para que tengan acceso a la cultura escrita y ampliar su experiencia con ella.

Los contenidos contemplados en los paquetes modulares de alfabetización pretenden desarrollar: (a) habilidades para el desarrollo de la competen-

cia lectora; (b) habilidades para el desarrollo de la competencia de expresión escrita; (c) habilidades de reflexión sobre la lengua, y (d) habilidades para identificar características del texto.

Materiales del paquete modular

El paquete modular se integró, en la mayoría de los casos, por un libro del adulto; un libro de lecturas con textos procedentes de diferentes culturas para apoyo a la lectura recreativa y para ampliar la experiencia con la lengua escrita; material de apoyo a las actividades del libro del adulto (folletos, carteles, formatos, etc.), en los que se presentan los textos en sus formatos originales; vocabulario, que en la medida de lo posible recupera las variantes de la lengua, y una guía para el asesor bilingüe.

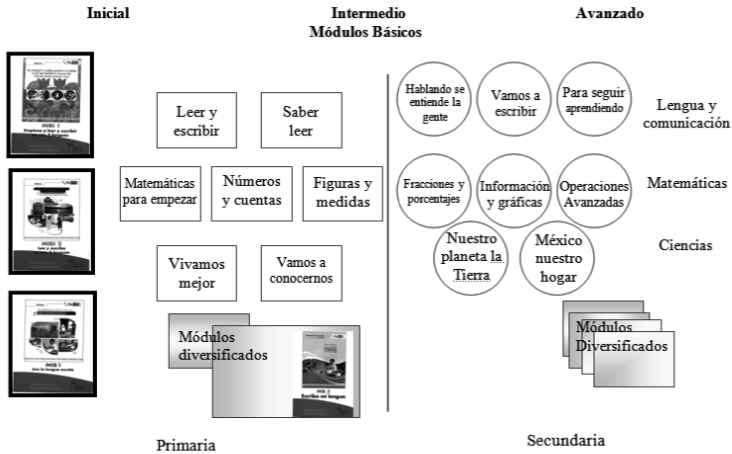
Estructura de la propuesta de nivel inicial

La propuesta de educación básica se organiza en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado, y la propuesta se apeg a las características del modelo institucional cuya organización es modular, diversificada, flexible y abierta.

La ruta MIBI (MEVyT Indígena Bilingüe Integrado), dirigida a las personas que presentan un grado de bilingüismo coordinado, considera el trabajo simultáneo bilingüe, lo que permite desarrollar la comprensión y producción escrita de las dos lenguas que conoce en forma oral. Esta ruta cuenta con tres módulos:

1. Empiezo a leer y escribir mis dos lenguas
2. Leo y escribo mis dos lenguas
3. Uso la lengua escrita.

Organización curricular del MIBI

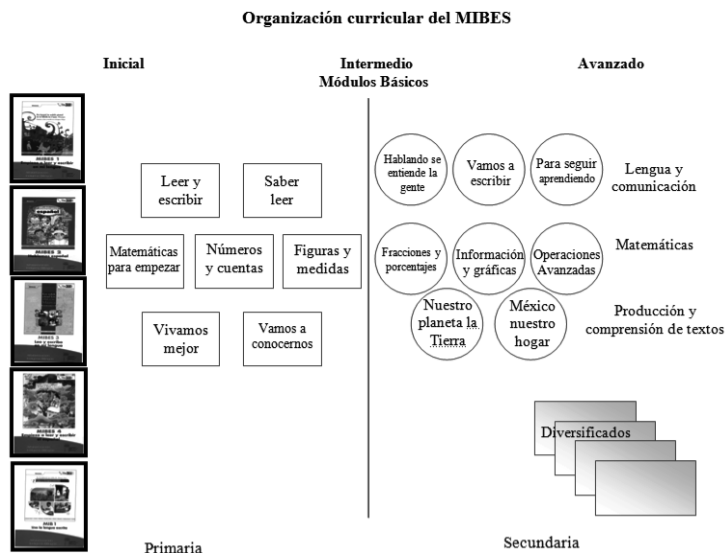


La ruta MIBES (MEVyT Indígena Bilingüe con Español como Segunda Lengua), dirigido a personas monolingües en lengua indígena, bilingües incipientes –que comprenden y hablan poco español– y bilingües receptivos –que comprenden el español oral pero no lo hablan–, considera el trabajo simultáneo de la lengua escrita indígena y del español como segunda lengua. Eso permite desarrollar el conocimiento de la lengua que domina e iniciar el conocimiento formal del español como segunda lengua.

Los módulos básicos del MIBES son:

Empiezo a leer y a escribir mis dos lenguas	Hablemos español
Leo y escribo mis dos lenguas	Empiezo a leer y a escribir el español
Uso la lengua escrita	

- Mibes 1 Empiezo a leer y escribir en mi lengua
- Mibes 2 Hablemos español
- Mibes 3 Leo y escribo en mi lengua
- Mibes 4 Empiezo a leer y escribir el español
- Mib1 Uso la lengua escrita



Proceso de construcción

La construcción de la propuesta para la península se sostuvo en tres pilares fundamentales: los equipos estatales, el especialista en la lengua maya, y la coordinación y asesoría pedagógica.

La tarea de los equipos estatales¹⁸ consistió en formarse dentro del en-

18 El equipo de Yucatán, aunque inició desde 2002, se modifica en 2004, manteniendo sólo a dos de los que participaron desde el principio: Gerónimo Ricardo Can Tec y Abraham Dzul Dzul. Los nuevos integrantes fueron: Lizbeth Ahinoan Carrillo Can, Miriam Noemí Canché Cabrera, Isaac Esaú Carrillo Can, Fernando Amilcar de Jesús Kú Tuz como equipo elaborador de los materiales, más el Prof. Refugio Vermont Salas y el Prof. Desiderio Lázaro Dzul Polanco, quienes asumirían la revisión de la escritura en lengua maya de lo producido por el equipo.

El equipo de Campeche se integró con dos personas: el responsable del proyecto Russel E. Cauich Mas y Fredi Misael Uc Haas como equipo base, además del apoyo del maestro Guadalupe Chan May de la DGEI durante seis meses. Posteriormente se incorpora la poetisa en la lengua maya Briceida Cuevas Cob.

El equipo de Quintana Roo decidió invitar a algunos de los integrantes de la Academia de la lengua maya de su estado para constituir un equipo de tres a cinco personas con una alta movilidad de sus miembros, pues en este caso no se planteó una contratación sino su apoyo solidario. Entre los participantes estuvieron: Daniel May May, Floridelda Sosa Castillo, Argelia Pérez Angulo, Margarita Ku Gómez, Wilbert Pérez Angulo, José Gaspar Maglah Canal, Cinthia Magaly Xiu Cimá, Floridelda Chí Poot, Gonzalo

foque de manera simultánea en tareas que implicaron la investigación, la elaboración y revisión de materiales, la prueba de los materiales en campo y la participación en las reuniones interestatales. Los especialistas en lengua maya tuvieron como principales funciones la exposición de argumentos sobre las diferencias existentes en las variantes de la lengua maya en la península, la revisión de la expresión escrita de los materiales y la preparación de los talleres de reflexión sobre la lengua, que se desprendían de la revisión que hacían de los materiales. La idea era buscar consensos. El especialista fue el Dr. Fidenicio Briceño Chel. La Coordinación y asesoría pedagógica tenía como principales funciones formar al equipo en el enfoque educativo, diseñar las actividades educativas, apoyar el proceso de elaboración, promover la reflexión sobre la factibilidad de la escritura en lengua indígena en textos de uso social y coordinar los trabajos de elaboración de los tres estados, de manera que todos elaboraran el material desde una sola perspectiva y enfoque. La asesoría la recibieron de Elisa Vivas, integrante del equipo de oficinas normativas.

Esquema de trabajo

El trabajo se desarrolló en dos niveles: el estatal y el interestatal. El trabajo estatal consistió en la elaboración y revisión de los materiales, la formación en el enfoque y la revisión de los trabajos realizados por los otros estados con el propósito de orientar y resolver las dificultades y problemáticas en el desarrollo del material que tuviera cada equipo, así como distribuir las tareas para definir los tiempos de entrega a partir de los ritmos de trabajo. Ahí se revisaba la consistencia del trabajo realizado con el enfoque pedagógico, así como la coherencia interna. Una actividad indispensable en estas sesiones fue la de intentar trascender la visión predominante entre los integrantes de los equipos respecto de los límites de la escritura de la lengua maya. Entre los miembros del equipo era muy fuerte la idea de que sólo en español se podía expresar todo por escrito. No se creía que la lengua maya podría ser utilizada en documentos oficia-

Pech Chic, Amedée Colli Collí, y el presidente de la academia maya de Quintana Roo, Martiniano Pérez Anguloy, José Miguel Quintal Morales, responsable del proyecto en Carrillo Puerto y Carlos Renan Puc Mejía, secretario particular del Director estatal, quien asumió la coordinación del proyecto junto con Jesús Martínez a nivel estatal en el último año.

les, prejuicio que logró remontarse. En estas discusiones se recurrió a la reflexión sobre el desarrollo histórico del español hablado y escrito, así como a experiencias de otros grupos étnicos en este terreno.

Se llevaron a cabo diez reuniones interestatales. Constituyeron el espacio para discutir, reflexionar y analizar la expresión escrita del maya en los materiales de cada paquete modular. De ellas se desprendieron acuerdos que definieron reglas de escritura a seguir en los materiales educativos que elaboraba cada estado. De las diez reuniones interestatales, siete se dedicaron a la revisión y corrección de materiales educativos de los paquetes modulares, entre abril de 2005 y septiembre de 2006. La elaboración de los módulos se realizó de manera simultánea en los tres estados.

Dificultades en el proceso de elaboración

Un problema que se presentó en los tres estados fue la heterogeneidad del conocimiento sobre la lengua maya de los participantes. Esto llevó a plantear la necesidad de una asesoría lingüística, pues quien mayor conocimiento tenía no era el suficiente para argumentar las razones por las cuales una palabra debía escribirse de una manera y no de otra. Los argumentos que se presentaban eran de sentido común o, en el mejor de los casos, desde el nivel fonológico, lo que hacía imposible el consenso entre los tres estados.

No hubo apoyo económico para pagar esta asesoría. Así, se presentaron problemas serios de expresión escrita y traducción en los materiales elaborados por los estados, sobre todo en Campeche y Quintana Roo.

Los integrantes de los equipos tenían concepciones y prácticas generalizadas sobre la lengua, su escritura y el trabajo de traducción, que resultaron ser obstáculos en el desarrollo de la propuesta. Por ejemplo, tenían la concepción de que un sonido de la lengua es algo intrínseco a la forma del signo. Esta concepción hacía que las revisiones y discusiones se centraran en las letras a utilizar y no en las características y comprensión de la expresión escrita en maya, por lo que había que volver a revisar si la expresión o la idea del texto eran claras. También, como ya señalábamos, dudaban de que la lengua maya pudiera utilizarse en documentos oficiales. Esto llevó a mostrar documentos escritos en lengua indígena con valor jurídico, como es el caso de códices escritos antes del siglo XVIII, u oficios elaborados por el asesor lingüista del

governador de Yucatán y la entrega de constancias de participación en las reuniones interestatales en lengua maya firmados por el director estatal. También se consideraba que la lengua maya no tenía capacidad productiva para nombrar los objetos de la cultura moderna y para expresar ideas y conceptos del mundo actual.

Además de las dificultades anteriores, correspondientes a las esferas de la lingüística y la sociolingüística, había también dificultades pedagógicas. Los integrantes de los equipos no tenían experiencia en la elaboración de materiales didácticos y menos aún con ese enfoque educativo. Esto obligó a tener un acompañamiento muy cercano en el desarrollo de las actividades y en la ejemplificación del enfoque de la lengua escrita en el material educativo.

A lo anterior hay que sumar la resistencia de los integrantes (sobre todo los maestros indígenas incorporados por Campeche y Quintana Roo) al enfoque propuesto, la alta movilidad del equipo de Quintana Roo, y la falta de claridad en la definición de responsables.

Proceso operativo

Es sumamente reciente el inicio de la operación, por lo que es difícil hacer un análisis cuidadoso de sus avances y dificultades. No obstante, algunos de los obstáculos encontrados hasta la fecha dan mucho qué pensar respecto de la factibilidad del desarrollo de la propuesta.

Un primer conjunto de dificultades tiene que ver con los agentes educativos. En primer lugar, las condiciones de contratación de los equipos técnicos estatales, sobre todo en los casos de Quintana Roo y Campeche, no garantizan ni continuidad ni el suficiente profesionalismo. En segundo lugar, las actitudes de los técnicos docentes, que por su desconocimiento de la propuesta y lo que está detrás de ella muestran fuertes resistencias. Es necesario dedicar tiempo y esfuerzo a su capacitación. En tercer lugar, el recurso a asesores “solidarios”, a quienes sólo se les gratifica simbólicamente. La no profesionalización del personal docente es sin duda el principal obstáculo al desarrollo de un proyecto de esta envergadura. A ello hay que añadir el pago a destiempo de las gratificaciones, lo que propicia un clima de incertidumbre y desánimo que afecta la continuidad del proyecto porque favorece aún más la rotación.

Las dificultades más serias se derivan del perfil de los agentes educativos. Para llevar a cabo este proyecto es necesario que los agentes educativos sean hablantes y lectores-escritores de la lengua maya y que estén convencidos de los propósitos del proyecto. Sin embargo, los técnicos docentes y los asesores alfabetizadores *no saben leer y escribir en maya*, por lo que la metodología no se aplica. El proyecto requiere de una fuerte inversión en la formación profesional de sus agentes educativos.

Sin embargo, la capacitación de los agentes educativos se realiza casi de manera simultánea al proceso de alfabetización inicial, y el énfasis de dicha capacitación no es pedagógico, sino institucional y administrativo -en el caso es más evidente en Quintana Roo-, como lo es también para los demás agentes educativos en educación de adultos.

Otro conjunto de dificultades está relacionado con la permanencia y continuidad educativa de las personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial. El ritmo y tipo de actividades sociales y productivas que caracteriza a las comunidades educativas pueden facilitar u obstaculizar el proceso educativo. La operación requiere de la flexibilidad necesaria para tomar en cuenta esta realidad. Sin embargo, no lo hace.

El enfoque comunicativo y funcional supone el trabajo en grupo o círculos de estudio. Sin embargo, por las dificultades de reunir grupos de alfabetizandos, la mayoría de las veces la atención es personalizada en el domicilio de la persona adulta en los tiempos que sus propias actividades lo permiten.

A lo anterior hay que añadir la irregularidad de asistencia y permanencia de las personas jóvenes y adultas en los procesos de alfabetización inicial propias de todo adulto en estas circunstancias.

Existen también dificultades propias de la situación lingüística de la lengua indígena. En el transcurso de normalización de las lenguas existe un proceso de apertura para reconocer otras expresiones idiomáticas de la lengua, determinadas por la región en la que se habla o por palabras en desuso y/o la incorporación generalizada o no de expresiones en español o en otras lenguas (préstamos lingüísticos) demandadas en los materiales, innovaciones lingüísticas, etc. El proceso puede ser en principio difícil, dificultad que es inherente a la lengua escrita por ser más universal. Esta dificultad está presente en los asesores y en las personas jóvenes y adultas mayas en proceso de alfabeti-

zación inicial, que se enfrentan, la mayoría de las veces por primera vez, al maya escrito.

Por último, está la dificultad de la falta de uso público del maya escrito (y del oral también) aunque es una comunidad considerada con un bilingüismo estable. Un proceso de alfabetización de esta naturaleza, para tener éxito pleno, tiene que estar acompañado de una política lingüística que estimule el uso público de la lengua y que multiplique la producción de textos de diferente tipo en esta lengua.

La lengua maya es especialmente propicia para establecer una política conjunta de esta naturaleza: formación de profesores (tanto de escuela como de adultos), enseñanza de la lengua y en la lengua (en la escuela y con adultos), y fomento del uso público oral y escrito intenso de la lengua indígena. Existe un reconocimiento popular y científico, comunitario, estatal, nacional e internacional de la lengua y cultura mayas. La lengua maya es la segunda lengua indígena más hablada en el país, por casi 2,000.000 de personas, en un extenso territorio conformado por tres entidades federativas, con variantes dialectales perfectamente inteligibles entre los hablantes de la lengua a diferencia de otras lenguas habladas en el país¹⁹. Así, la península de Yucatán y la situación de la lengua maya constituyen el espacio ideal para iniciar un proceso de esta naturaleza. Ya contamos con una propuesta de mucha calidad para la alfabetización bilingüe.

Logros

En el balance hay avances dignos de ser tomados en cuenta.

El principal logro de esta experiencia es la existencia de la propuesta completa de alfabetización bilingüe. Sin duda esta propuesta va más allá de las tradicionalmente desarrolladas para la población indígena. Haber podido lograr una propuesta de alta calidad elaborada por un equipo no experto en la lengua ni en el diseño y elaboración de materiales indica que esto puede hacerse para otras lenguas y en otros contextos.

19 Por ejemplo, el náhuatl es la lengua indígena con el mayor número de hablantes; sin embargo, las comunidades de hablantes se encuentran fragmentadas y diseminadas en toda la república mexicana, lo que hace que estas comunidades enfrenten condiciones semejantes a lenguas con un número reducido de hablantes y que se encuentran en peligro de desaparición.

En el proceso de elaboración de la propuesta se modificaron visiones propias de la diglosia existente respecto de la lengua maya, inclusive por los mayahablantes. Además, se lograron acuerdos sobre la expresión escrita de la lengua maya, sobre todo ortográfica y respeto al uso de préstamos lingüísticos.

Extensión de la propuesta

Tanto la evaluación realizada por el personal del INEA como las observaciones hechas en las comunidades de Yucatán y Quintana Roo coinciden en señalar que aun y cuando la aplicación de la propuesta es incipiente –de mayo de 2007 a la fecha–, los materiales educativos del MEVyT indígena bilingüe tienen aceptación entre las personas jóvenes y adultas mayas en el proceso de alfabetización inicial, así como entre los asesores, a pesar de las dificultades antes mencionadas.

Para algunas personas jóvenes y adultas mayas incorporadas en el proceso de alfabetización inicial, éste constituye un beneficio social *por preservar y devolver la importancia histórica a un rasgo importante de su identidad étnica*. Para la mayoría resulta una sorpresa que los materiales se presenten en lengua maya, lo cual poco a poco restituye el sentimiento de orgullo de la propia identidad.

Las situaciones observadas hasta ahora reflejan algunas aproximaciones a la lengua escrita (intentos de escritura, reconocimiento de la posibilidad de representar gráficamente la lengua maya, su legitimación como contenido educativo), mismas que se pueden traducir en indicios de que, no obstante la preferencia manifiesta por muchas personas por aprender en español, la apropiación de la lengua materna escrita es factible entre la población maya.

A pesar de las dificultades de los asesores que hemos mencionado, éstos en sus intervenciones realizan actos de lectura y de escritura que los educandos presencian, mediante ejercicios de copiado, de identificación de formas de escritura, entre otros, que favorecen la apropiación de la lengua escrita.

Para que estos logros incipientes arriben a buen puerto, sin embargo, es necesario atender las dificultades señaladas y emprender proyectos más integrales y de mayor envergadura, a fin de aprovechar cabalmente el valiosísimo

esfuerzo realizado y de evitar que una experiencia más de alfabetización en lengua indígena sea un fracaso.

Conclusiones: algunas pistas para abordar la alfabetización en medios indígenas²⁰

1. La alfabetización no es un código, sino una función. Y esto es lo que debe transmitirse. Por eso, alfabetizar a los indígenas significa introducir la función de la alfabetización. Tratándose de indígenas monolingües es necesario producir materiales en lengua indígena. Estos materiales no deben ser cualquier tipo de materiales: han de estar referidos de manera especial – aunque no exclusiva– a su cultura y a su historia. Hay que letrar sus cantos, sus saludos, sus rezos –ésos, que corren peligro de perderse si se pierden los pocos ancianos que todavía los conocen porque los jóvenes ya no se aprenden las cosas de memoria–. Hay que contar su historia y escribirla. Hay que rescatar sus cuentos y sus leyendas y complementar su narración oral en torno al fogón con la entrega del escrito que asegura su recuerdo. Hay que describir su tecnología y sus saberes, para que otros más jóvenes los tengan ahí de manera permanente – cómo hacer trampas, cómo curar empachos, cómo evitar incendios, cómo y cuándo cortar madera... (OEI, SEP, CIESAS 2003)–. Las actividades de la cultura (Gasché 1997) que se conocen porque se cuentan y porque se observan, ganan en capacidad de transmisión y de permanencia si se escriben. Lo hermoso de hacer esto es que los autores – aunque en forma oral– son los propios alfabetizandos, que irán en el proceso captando no el código, sino la función de la lengua escrita. Los alfabetizandos se dan cuenta de que lo propio se puede escribir, y que hacerlo tiene una función. Se lee para algo. Y ese algo debe ir creciendo y diversificándose.

Los aportes a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje deben letrarse: cómo comprender mejor su mundo y poderlo transformar mejor sin destruirlo; cómo mejorar la calidad de vida; cómo propiciar el desarrollo de los hijos; cómo aprovechar los servicios gu-

20 Lo que sigue está basado en Schmelkes 2007.

bernamentales; el conocimiento de sus derechos básicos individuales y colectivos... Después de lo primero, esto segundo abre el espectro de la utilidad instrumental de la alfabetización –para algo sirve leer.

Hay que traducir escritos de otros –literatura sobre todo. Porque entonces leer adquiere la función de abrir una ventana al mundo y de permitir el diálogo intercultural.

Hay que propiciar la comunicación con familiares y amigos que están fuera: animarlos a que escriban cartas, leerlas. Si hubiera acceso a una computadora, propiciar la lectura de correos electrónicos. Tan pronto se pueda, hay que propiciar que los alfabetizados escriban para otros: se comuniquen con sus parientes y amigos que están fuera, escriban para los hijos y los nietos, lleven sus escritos a la escuela, hagan periódicos murales... Hay que leer las comunicaciones oficiales, los periódicos de localidades cercanas, los documentos que están en el archivo de la agencia municipal o de la iglesia.

Hay que comenzar a escribir aquello que se necesita para solicitar servicios, tramitar apoyos, resolver dudas, promover visitas –para eso sirve escribir. Las cartas oficiales, o “los oficios”, como se conocen en México, son también parte de la vida cotidiana, y no manejarlos puede convertirse, y de hecho se convierte, en causa de exclusión.

Todo lo anterior hay que hacerlo de común acuerdo con la escuela, los alumnos y los maestros. Porque mucho de lo que sirve ahí sirve fuera, y viceversa. Y porque los procesos de alfabetización de niños y adultos, si se saben trabajar, pueden resultar en importantes sinergias que fortalezcan los procesos de ambos.

Lo anterior hay que hacerlo en lengua indígena y en español, respetando las funciones sociales de cada lengua en el uso de la lengua escrita.

2. La alfabetización es el inicio de la educación letrada –que no del aprendizaje²¹– a lo largo de la vida, sin que exista entre la alfabeti-

21 De ahí la importancia de vincular la alfabetización con el aprendizaje de la persona a lo largo de su vida.

zación misma y lo que sigue una ruptura de continuidad. Entre los adultos –y entre los niños cada vez más– de lo que se trata es de propiciar la autonomía en el acceso a la información y al conocimiento. Empezar la alfabetización en medios indígenas significa comprometerse con esta posibilidad, junto con la de poderlo hacer en lengua indígena y en español. Hay experiencias que señalan el potencial de una página web en lengua indígena, ideada y alimentada por los propios alfabetos indígenas. Junto con la producción de material impreso significativo tanto en la lengua propia como en la dominante. El trabajo conjunto escuela-comunidad también en este caso es capaz de producir sinergias sumamente productivas.

Los materiales de lectura deben vincularse a procesos reales y potenciales de transformación –personal (aprender algún oficio, por ejemplo), familiar (educarse en el desarrollo del niño y de la niña, conocer los derechos de los niños y de las mujeres...) y comunitaria (desarrollar un proyecto productivo, juntarse para conocer sus derechos colectivos, obtener un servicio público necesario, resolver un problema comunitario...). La educación es capaz de dotar de calidad a los procesos de desarrollo, en la medida en que la población que en ellos participa tiene la oportunidad de afectar su rumbo. La alfabetización en sentido amplio puede ayudar enormemente a que esto suceda.

1. Hay que sentar las bases para que la alfabetización en la lengua materna siga siendo posible. Para ello es necesario formar docentes capaces de conocer a fondo su lengua y su cultura y de enseñarla y producir en ella. Una experiencia reciente con el pueblo tseltal es ilustrativa (Maurer y Ruiz 2006) Un antropólogo tseltalista connotado de la región, a instancias de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, diseñó y ha impartido ya en tres ocasiones un diplomado en lengua y cultura tseltal a jóvenes egresados de bachillerato y a maestros de diversos niveles educativos de la región, todos ellos tseltales. El enfoque es el siguiente: La lengua se estudia a propósito de la cultura. Se introducen temas clave de la cultura tseltal: las fiestas, el matrimonio, los mitos originarios, el saludo, el maíz... Mediante el método mayéutico, con muchas preguntas, después de la introducción los alumnos se van a sus comunidades a investigar con sus parientes y sus ancianos

y/o a sistematizar lo que ellos ya saben de la cultura. Escriben sus respuestas: unos en tselal, otros en español. En la siguiente ocasión se revierten los grupos. Presentan los resultados en forma oral y escrita ante el grupo completo. Y ahí el uso de la lengua –oral y escrita, tselal y español– se corrige, y se explica por qué se dice así y no de la otra manera, o por qué se escribe así y no de otra forma. En este proceso se logran muchas cosas: los alumnos profundizan en el conocimiento de su cultura y en el aprecio por la misma –en el orgullo de su propia identidad–, aprenden a hablar y a escribir su lengua correctamente, aprenden a hablar y a escribir correctamente el español. Esta parte del diplomado se complementa con el estudio –también participativo– de su propia historia en el contexto de la nacional, y de diseño curricular y de estrategias pedagógicas para que tengan mayores elementos para enseñar su lengua. Han pasado por ahí 60 tselales. Todos ellos están aplicando sus conocimientos, enseñando a otros, multiplicando el potencial de una lengua letrada. El tselal es una lengua letrada debido a la presencia de los jesuitas en la misión de Bachajón durante 50 años. Ellos han producido escritos pastorales y litúrgicos en tselal, y el pueblo ha aprendido a leerlos y a usarlos. Ha cumplido esta función. Este diplomado conduce a diversificar el uso de la lengua escrita, y a fortalecer el carácter letrado de esta lengua –la única que yo conozco en México que tiene esta característica, pero ejemplo para todas las demás.

2. Es necesario letrar los ambientes bilingües con portadores de textos bilingües. Esta tarea tiene que ser, necesariamente, paralela a la de la alfabetización. Una experiencia reciente es interesante. En el poblado mazahua de San Felipe del Progreso, una cabecera municipal de alrededor de 40.000 habitantes, el presidente municipal, mazahua, decidió que en su municipio todos los letrados serían bilingües. Comenzó con la presidencia municipal. Tradujo todos los identificadores de oficinas y ventanillas: el registro civil, la tesorería, la oficina de quejas, el departamento de obras... Todo apareció una mañana en mazahua y en español. Le pidió a un intelectual indígena que redactara los letrados. Esa mañana comenzaron a pasar por ahí los mazahuas, se quedaban viendo los letrados, y comentaban entre ellos. Lo primero que surgió fueron las críticas: “así no se escribe”; “así no se dice”... Le preguntaron al intelectual autor de los letrados si no le molestaba que los criticaran. El respondió que al

contrario, que se sentía feliz porque finalmente la lengua mazahua escrita se comentaba y se discutía. El Presidente Municipal decidió extender su política a todos los letreros del municipio, incluyendo los comerciales. Ustedes pueden ir ahí y verán las farmacias, las carnicerías, las papelerías... con sus letreros en mazahua y en español.

3. Es extraño incluso que tengamos que decir que esto debe hacerse. En cualquier país bilingüe, los letreros son bilingües. ¿Por qué en las regiones bilingües de países plurilingües no debiera ser así?
4. Esto obviamente no basta. Carteles, periódicos murales, periódicos propiamente tales, deben circular en lengua. Y deben entre otras cosas tratar temas culturales.
5. La cultura misma debe ser objeto de consumo de indígenas y no indígenas de la región. Bailes, teatro, poesía, acompañados de programas escritos en lengua indígena que expliquen los orígenes y el significado, o bien el propósito, de cada uno de ellos.
6. Y siguiendo la estrategia de las dos puntas, esto debe hacerse también en la escuela. La lengua propia debe estudiarse a propósito de la cultura. Esto se comenzó a hacer en México, comenzando por las ocho lenguas más numerosas, en las secundarias ubicadas en regiones indígenas. Se logró la obligatoriedad de la asignatura de lengua y cultura para todas las secundarias en localidades con al menos un 30% de hablantes de lengua indígena, para todos los alumnos, no sólo los indígenas. Inspirados en el ejemplo anterior del diplomado de lengua y cultura tseltal, los alumnos tienen un currículo armado en función de lo central de su cultura, una frase definida por hablantes de cada lengua. Así, por ejemplo, en el caso de los tseltales, la frase es: nuestro caminar en la tierra y en el mundo. Y esta es la base del currículo de tres años. Porque “nuestro” permite estudiar todo lo relacionado con lo comunitario, con sus fiestas, con sus cargos, con la forma en que se toman las decisiones, con la manera de concebir la relación entre individuo y comunidad, con la forma de hacer justicia. “Caminar” tiene que ver con los mitos de origen, con la historia de la comunidad, con su visión de futuro. “En la tierra” aborda los temas de los cultivos, de la relación con la naturaleza,

del uso de los recursos naturales, de la concepción del ser humano como parte de la naturaleza, del respeto debido a la madre tierra. “En el mundo” refiere a su visión de los otros y del cosmos, a su cosmovisión. Y a propósito de ir conociendo e investigando estos temas, el alumno va hablando y escribiendo su lengua, y al hacerlo, el maestro va corrigiendo la propiedad del uso de la lengua oral y escrita. Las experiencias iniciales provocaron la curiosidad de la comunidad. Comenzamos con el primer grado y los alumnos de segundo y tercero pedían que a ellos también se les ofreciera el curso. Habitantes de la comunidad llegaban a las ventanas de la escuela a escuchar la clase. En alguna comunidad se llegó a solicitar que eso mismo se hiciera con la población adulta... Nuestra dificultad ha sido la ausencia de maestros que sepan escribir su lengua. Aquí también, entonces, hay que asegurar las condiciones de reproducción de la estrategia formando a los docentes profesionales que ella requiere, que puedan sin duda atender a niños y adultos. Esto mismo habrá que hacer desde la primaria y continuar en la educación media y en la superior, desde donde se podrá generar conocimiento y textos sobre la lengua y la cultura.

7. En la medida en que los propios pueblos indígenas se puedan ir apropiando de estos procesos y ejerzan su derecho, establecido con claridad en el Convenio 169 de la OIT, de conducir la educación en torno a su lengua y su cultura, ellos se verán fortalecidos. Es también cometido del trabajo educativo ir preparando las bases para que esto pueda darse y así aprovechar los avances organizativos de los pueblos indígenas para irlos haciendo partícipes de esta responsabilidad.
8. En países racistas como México –y muchos más en América Latina– es necesario acompañar lo anterior de un trabajo educativo con toda la población que desarrolle la sensibilidad al respeto y al aprecio por la diversidad cultural. La educación intercultural para todos es el marco necesario en el que iniciativas como las anteriores podrán ser aceptadas, apoyadas, crecer y prosperar.

Colofón

La alfabetización entendida en sentido estrecho, como la entrega en tiempo breve del código de la lengua escrita, sea en lengua indígena o en español, no conducirá a mayores avances en la disminución de los indígenas analfabetos. Esta realidad –y no sólo ella– sólo podrá transformarse si a la actividad alfabetizadora se suman, en sentido sinérgico, otras varias que podrán dotar de sentido a esta primera. Así, alfabetizar y despertar el orgullo por pertenecer a la cultura propia y por hablar su lengua, alfabetizar y producir (Schmelkes y Kalman 1996) materiales para leer, letrar el ambiente, fortalecer las expresiones culturales, trabajar junto con la escuela con propósitos similares y complementarios, promover la participación de los propios pueblos indígenas en la definición de sus procesos educativos... eso constituye una política educativa compleja que recoge lo aprendido acerca de las condiciones de éxito del trabajo alfabetizador y que promete lograr no sólo alfabetizar, sino asegurar la continuidad educativa y fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen ser países pluriculturales. Hacer esto en el contexto de una política más general de educación intercultural para todos, favorecerá en el mediano y largo plazo la aceptación y el apoyo por parte de las sociedades nacionales a los procesos que, ojalá, sean cada vez más proyectos de los propios pueblos indígenas

Referencias bibliográficas

BARBOSA, A.

1971 *Cómo Enseñar a Leer y Escribir*. México: Editorial Pax.

BAZANT, M.

1994 “La Capacitación del Adulto al Servicio de la Paz y del Progreso 1876-1910”. En: *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*. Tomo 2. De Juárez al Cardenismo. La Búsqueda de una Educación Popular. México: SEP, El Colegio de México, INEA.

BONFIL, G.

1980 “Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas”. En: *Indigenismo y Lingüística*. México: UNAM.

1981 *Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los Indios en América Latina*. México: Nueva Imagen.

BRAVO, G.

1976 *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: SEP-setentas.

CONTRERAS, I.

1986 *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas en la República mexicana siglos XVI al XX*. Tomo I. México: IIB-UNAM.

FERREIRO, E.

1989. *Los Hijos del Analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

FLORES, J.

1999 *Cuatreros somos y toindioma hablamos: contactos y conflicto entre el náhuatl y el español en el sur de México*. México. CIESAS.

GASCHÉ, J.

1997 “Más allá de la cultura: lo político. Teoría y Práctica en un Programa de Formación de Maestros Indígenas Amazónicos de Perú”. En: Bertely, M. y Robles, A. (Coords.). *Indígenas en la Escuela*. México: COMIE.

GÓMEZ, M.

1995 *Derechos Indígenas. Lectura Comentada del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. México. Instituto Nacional Indigenista.

GUZMÁN, I.

1997 “Las Ideas sobre las Lenguas Indígenas”. En: Garza Cuarón, B. (Ed.) *Políticas Lingüísticas en México*. México: La Jornada Ediciones.

HEATH, S.

1986 *La Política del Lenguaje en México*. México: INI.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA)

1986 *Segunda Reunión Nacional de alfabetización a población indígena*. Puebla: Dirección de Alfabetización.

1988 “Igualdad en la educación: alfabetización a pueblos indígenas”. En: *Suplemento Comunidad* No. 35; Año VIII, III época; octubre pp.2-28

1994a “Propuesta para los equipos estatales del Programa de atención a grupos indígenas”, Dirección de contenidos, métodos y materiales. (mecanografiado).

1994b “Lineamientos para la atención a población indígena”, (mecanografiado), noviembre.

1994c “Guía para realizar el seguimiento y evaluación de los proyectos indígenas” (mecanografiado.), noviembre.

1994d “Informe del proyecto Ch’ol en el Estado de Chiapas”, (mecanografiado), septiembre.

1994e “Informe del proyecto Tojolabal en el Estado de Chiapas”, (mecanografiado), septiembre.

1994f “Informe del proyecto Tsotsil en el Estado de Chiapas”, (mecanografiado), septiembre.

1994g “Informe del proyecto Tseltal en el Estado de Chiapas”, (mecanografiado), noviembre.

1994h “Informe del proyecto Zoque en el Estado de Chiapas”, (mecanografiado), septiembre.

1995a “Informe relativo a la población indígena Náhuatl en el Estado de Hidalgo”. (mecanografiado), septiembre.

1995b “Informe relativo a la etnia Ñahñú en el Estado de Hidalgo”. (mecanografiado.), septiembre.

- 1995c “Informe relativo a la etnia Cora en el Estado de Nayarit”, (mecanografiado), octubre.
- 1995d “Informe relativo a la etnia Nõhño en el Estado de Querétaro”, (mecanografiado), octubre.
- 1995e “Informe relativo a la población indígena P’urhépecha en el Estado de Michoacán”, (mecanografiado), octubre.
- 1995f “Informe relativo a los grupos étnicos: Amuzgo, Tlapaneco, Náhuatl y Mixteco del Estado de Guerrero”, (mecanografiado), septiembre.
- 1995g “Proyecto de atención múltiple al Pueblo Mixe. Síntesis de una experiencia educativa”. Dirección de Contenidos, métodos y materiales, (mecanografiado); abril.
- 2001 “Puentes al Futuro del INEA”. México: INEA. mimeo.
- s.f. a “Informe relativo al proyecto indígena de la población Náhuatl en San Luis Potosí” (mecanografiado).
- s.f. b “Informe de la etnia Náhuatl del Estado de Puebla” (mecanografiado)
- s.f. “Informe sobre el proyecto indígena Tarahumara en la Delegación Chihuahua” (mecanografiado).

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEGI).
s.f. *Conteo Nacional de Población y Vivienda 2005*. México: INEGI.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS.

2008 *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus Autodenominaciones y Referencias Geoestadísticas*. México: Diario Oficial de la Federación. 14 de enero de 2008.

ITURRIAGA, J.

1951 *La Estructura Social y Cultural de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

LOYO, E.

1994 “Educación de la Comunidad. Tarea Prioritaria. 1920-1934. En: *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo 2 De Juárez al Cardenismo. La Búsqueda de una Educación Popular. México: SEP, El Colegio de México, INEA.

MAURER, E. y D. Ruiz

2006 *Diplomado en Lengua y Cultura Tseltal y Lengua y Cultura Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

MONROY, G.

1985 *Política educativa de la Revolución 1910-1940*. México. SEP-CONAFE.

MORA, J. M. L.

1964 *Ensayos, Ideas y Retratos*. México: UNAM.

MORIN, E.

2000 *Los Siete Saberes Para una Educación del Futuro*. París: UNESCO.

NAHMAD, S.

1980 “La Educación Bilingüe Bicultural para las Regiones Interculturales de México”. En: *Indigenismo y Lingüística*. México: UNAM.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE, CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL.

2003 *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: OEI, SEP, CIESAS.

OLIVERA, M.

1980 “Comentarios al Programa de Formación de Etnolingüistas Indígenas”. En: Instituto de Investigaciones Antropológicas. *Indigenismo y Lingüística*. México: UNAM.

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). COMISIÓN NACIONAL DE PUEBLOS INDÍGENAS (CDI).

2006 *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas 2006*. México: PNUD, CDI.

RAMOS, S.

1941 *Veinte Años de Educación en México*. México: UNAM.

RAMOS ESCANDÓN, C.

1994 “De Instruir a Capacitar: La Educación de Adultos en la Revolución de 1910-1920”. En: *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo 2 De Juárez al Cardenismo. La Búsqueda de una Educación Popular. México: SEP, El Colegio de México, INEA.

RAMOS, P.

1996 “El seguimiento y la evaluación en alfabetización a población indígena [en el INEA]: Una experiencia en la práctica profesional. (Reporte de tesis profesional).

REYES, C.

1996 *Catálogo de Instrumentos Jurídicos Nahuas Localizados en el Archivo de la Nación. Época Colonial*. 3 tomos. México: CIESAS.

SÁENZ, M.

1936 *Carapan: Bosquejo de una Experiencia*. Perú.

SCHMELKES, S.

2007 “La Alfabetización en el Medio Indígena: Algunas Reflexiones y Algunas Pistas”, ponencia presentada en el seminario “La Alfabetización en el Siglo XXI”, organizado por la Fundación Santillana. En: Buenos Aires, Argentina.

SCHMELKES, S. y J. Kalman

1996 *Educación de Adultos: Estado del Arte. Hacia una Estrategia Alfabetizadora para México*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

1922 *La Educación Pública en México*. México: SEP.

1923 *Las Casas del Pueblo*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

1987 *Los Maestros y la Cultura Nacional 1920-1952. Vol. 1. Serie Testimonios*. México: Museo Nacional de las Culturas Populares.

STAPLES, A.

1994 “Leer y Escribir en los Estados del México Independiente”. En: *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo 2 De Juárez al Cardenismo. La Búsqueda de una Educación Popular. México: SEP, El Colegio de México, INEA.

TANK DE ESTRADA, D.

1994 “La Alfabetización: Medio para formar ciudadanos de una Democracia. 1821-1840. En: *Historia de la Alfabetización y Educación de Adultos en México*. Tomo 1. México: SEP, El Colegio de México, INEA.

TESTERA, Fray Jacobo de.

1980 Carta de Fray Jacobo de Testera, y otros religiosos de la Orden de San Francisco, al emperador Don Carlos, dándole cuenta del estado de sus misiones y de la buena disposición de los indios, Convento de Rexucinco, 6 de mayo de 1533. (edición facsimilar), Secretaría de Hacienda y Crédito Público/Miguel Porrúa, México, 1980, tomo I, pp.62-66.

TORRES, V.

1994 “Reforma y Práctica 1970-1980”. En: *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*. Tomo 3. México: SEP, El Colegio de México, INEA.

ZEAL, L.

1956 *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*. México. Talleres Gráficos de la Nación.

CAPÍTULO VI

La experiencia de Nicaragua

Mirna Cunningham Kain,
Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Nicaragua

Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas

Presentación

Para los pueblos indígenas el concepto de alfabetización ha estado siempre vinculado a la noción de aceptar e incorporar elementos culturales externos a las formas de comunicación y reproducción de la diversidad de sus expresiones culturales¹. Las primeras experiencias de alfabetización de personas indígenas en Nicaragua estuvieron vinculadas al interés de las Iglesias de contar con fieles letrados. Las políticas indigenistas aplicadas por los Estados en el siglo XX tuvieron, de igual manera, como una de sus expresiones, la castellanización masiva de las comunidades indígenas, teniendo en Nicaragua como expresión el Proyecto Piloto de Educación Fundamental en la zona del Río Coco.

En el marco del Gobierno Revolucionario de la década de los 80 se tuvo la primera experiencia de alfabetización en idiomas autóctonos en la Costa

1 La Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, adoptado el 20 de octubre de 2005, define como “diversidad cultural” a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados; y define como “expresiones culturales” a las expresiones resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades que poseen un contenido cultural.

Caribe. Para los pueblos indígenas del Pacífico y Centro Norte, todas las políticas anteriores contribuyeron a la pérdida de sus idiomas.

Se ha realizado el estudio sobre Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Nicaragua, en el contexto del proyecto “La alfabetización en contextos multilingües” coordinado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL)². Uno de los propósitos es contar con ejemplos de programas exitosos de alfabetización, que trabajan con un enfoque intercultural bilingüe/multilingüe para presentar a las autoridades competentes en la Conferencia Regional de la UNESCO en Apoyo a la Alfabetización Global³ y en preparación a la CONFINTEA VI (Brasil, 2009).

El objetivo general del estudio es la promoción de la alfabetización como componente central de la educación para todos y todas con calidad, equidad y fundamento para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La metodología utilizada para llevar a cabo el estudio ha combinado revisión documental, entrevistas a informantes claves de instituciones del Estado y académicos en los niveles local, regional y nacional vinculados a la temática, conversatorios con mujeres y hombres de los pueblos indígenas. Los resultados preliminares fueron presentados en una reunión con expertos e investigadores de Guatemala, Perú, Brasil, México y Bolivia que se llevó a cabo en febrero de 2008 en la Ciudad de Guatemala.

El estudio ofrece información sobre la situación del analfabetismo en el país, con especial atención a las necesidades educativas de los jóvenes y adultos indígenas; analiza las políticas educativas y su pertinencia en relación con los pueblos indígenas y se complementa con el estudio de casos de prácticas exitosas de programas de alfabetización para jóvenes y adultos indígenas que utilizan enfoques bilingües/multilingües e interculturales.

El estudio responde a los avances en el ámbito internacional, en cuanto al reconocimiento de los derechos de los pueblos y personas indígenas, entre

2 Participan de igual manera el Departamento UNLD en la Sede Principal de la UNESCO, UNESCO/OREALC y la Oficina de la UNESCO en Guatemala. Como contraparte ha sido invitado el Programa PACE de la GTZ en Guatemala en cooperación con la Fundación para la Educación en Contextos Multilingües y Pluriculturales (FUNPROEIB Andes), con sede en Cochabamba, Bolivia.

3 Se celebrará en México en 2008.

los cuales destaca la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, que enfatiza la prohibición de asimilación forzada o la destrucción de las culturas de dichos pueblos; y en cambio, reafirma el derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos⁴. De forma particular, el estudio responde al reconocimiento de la importancia de las culturas indígenas y la contribución de sus sistemas de conocimientos al desarrollo sostenible de la humanidad, que destaca la Convención sobre la protección y promoción de las expresiones de diversidad cultural, adoptado por la Conferencia General de la UNESCO en 2005. El mismo propone generar un ambiente que fomente en los grupos, pueblos y comunidades crear, producir y diseminar sus expresiones culturales.

Asimismo, el estudio responde a las políticas educativas 2007-2011 del Gobierno de Nicaragua, que plantea la erradicación del analfabetismo y la educación básica de adultos para lograr que las y los alfabetizados alcancen la meta de aprobar el 6º Grado. En el caso de las Regiones Autónomas, dichas políticas se enmarcan en el Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR), con base en el cual las Regiones Autónomas se han planteado para el periodo 2003-2013 una reducción sustancial de los niveles de analfabetismo.

Situación sociodemográfica, multiétnica y lingüística de Nicaragua

Situación sociodemográfica

Los pueblos indígenas se encuentran distribuidos en el Pacífico-Centro-Norte y la Costa Caribe de Nicaragua. En la Región Autónoma Atlántico Norte habitan los Sumu-Mayangnas (Panamahka y Twaskas) y Miskitus; y en la Región Autónoma Atlántico Sur, Miskitus, Mayangnas (Ulwa) y Ramas. La población estimada de indígenas en Nicaragua es entre 10-15% de la población total, siendo los pueblos mayoritarios Miskitus, Matagalpa-Chorotegas y Nahuas. La comunidad étnica afrodescendiente son Kreoles⁵ y Garífunas.

4 Artículos 8 y 13 de la Declaración de la ONU sobre derechos de los pueblos indígenas, adoptada en septiembre de 2007.

5 La lingüista Arja Koskinen señala que el nombre del idioma kriel se ha acostumbrado a escribir con la ortografía inglesa creole, también en textos en español. Además, apa-

Cuadro 1

Porcentaje de Población Indígena y afrodescendiente. Nicaragua

País	Población indígena	Porcentaje población indígena	Población afrodescendiente
Nicaragua	485.000	11%	30.000

Fuentes: Pérez-Brignoli (2003). PNUD.2003.

El pueblo Miskitu habita en la zona costera y en las márgenes de los cursos fluviales de los Municipios de Waspmam, Puerto Cabezas, Prinzapolka, Desembocadura del Río Grande de Matagalpa, principalmente. En los centros urbanos de Bilwi y Waspmam constituyen la mayoría de la población y corresponden aproximadamente al 50% de la población de Corn Island. Entre los Sumo-Mayangnas se identifican tres comunidades etnolingüísticas diferenciadas: Panamahka, Twahka y Ulwa.

El pueblo indígena Rama tiene su territorio ancestral al sur de Bluefields y abarca la Isla de Rama Kay, Punta Gorda y Monkey Point. En las Regiones Autónomas, además de los pueblos indígenas, conviven las comunidades étnicas Garífunas y Krioles, así como los mestizos. Los Krioles caribeños, son la comunidad étnica de Nicaragua más estrechamente asociada con la identidad sociocultural africana. Las comunidades Garífunas habitan la Costa Atlántica de Centro América en Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua, a donde llegaron a fines del siglo XVII, cuando fueron expulsados de la isla de San Vicente. En la actualidad, los Garífunas nicaragüenses viven en comunidades ubicadas en la Cuenca de Laguna de Perlas.

A pesar de que en Nicaragua se tiende a ubicar la presencia de pueblos indígenas solamente en el Caribe, hay descendientes de 4 pueblos indígenas en el Pacífico, Centro y Norte del país, que reivindican su autoidentidad étnica

rece el uso de criollo, pero como criollo se refiere también a una población totalmente diferente (habitante nacido en la América Latina colonial que descendía, en teoría, exclusivamente de padres españoles (aunque en la práctica podían ser mestizos en algún grado), no es recomendable usar esa terminología. La ortografía del idioma kriol está establecida en el principio de un sonido – un símbolo y, entre otros, establece el uso de la consonante k en todos los casos del sonido /k/, así que la forma de escribir el nombre del pueblo, el idioma es KRIOL, según su pronunciación. Como no hay uso normado del nombre de esta lengua en Nicaragua, es recomendable usar el nombre con la ortografía propia: kriol. Sin embargo, por la falta de normalización del nombre, no es tampoco equivocado usar el nombre creole en un texto en español. En el presente documento utilizamos los conceptos de Afrodescendiente, Afrocaribeño, Creole o Kriol, y comunidad étnica, indistintamente.

nica ancestral. Están ubicados en 24 comunidades y 9 departamentos. En los departamentos de Matagalpa, Jinotega, Madriz y Nueva Segovia habitan los Matagalpas y Nahuas⁶; en el departamento de León, los Chorotegas; en Rivas y Masaya, los Uto Aztecas- Nicarao y Chorotegas⁷.

La educación y los conocimientos tradicionales

El estudio sobre la realidad educativa de los pueblos indígenas realizado en la Costa Caribe⁸, concluye que los pueblos mantienen viva su cultura e identidad a través de la vivencia de sus valores y el respeto a las normas que organizan la vida en la comunidad, que otorga un valor especial a las relaciones con la naturaleza, las personas y las demás cosas. Los sistemas de conocimientos indígenas son dinámicos: continuamente producen innovaciones desde dentro y también usan y adaptan conocimientos externos a la situación particular que enfrentan.

Los conocimientos indígenas se guardan en la memoria y en las actividades de las personas y se expresa en cuentos, canciones, folclore, proverbios, danzas, mitos, valores culturales, creencias, rituales, leyes comunitarias, lenguaje local y taxonomías, prácticas agrícolas, herramientas, materiales, especies de plantas y animales. Se van produciendo a lo largo de toda la existencia de un pueblo y es, por lo tanto, un patrimonio colectivo. Entre los aspectos que inciden en la reproducción del conocimiento indígena están el territorio, el grado de articulación con el mercado y el uso del idioma.

En la medida en que avanzan los procesos de rearticulación de los pueblos indígenas, se fortalecen las autoidentidades y comienzan a reconquistar derechos colectivos, la revitalización de los idiomas pasa a ser un elemento fundamental. El marco jurídico favorable que establece la autonomía regional multiétnica en las Regiones Autónomas ha facilitado interesantes experiencias de revitalización de los idiomas Rama, Garífuna, Twahka y Ulwa. Una experiencia que demuestra esa relación ha sido el proceso de revitalización

6 Algunos autores lo escriben como Nahoas.

7 Procuraduría de Derechos Humanos. Diagnóstico sobre Pueblos Indígenas de Nicaragua. 2001.

8 DIREPI, 1999. El estudio se hizo de forma participativa con Ulwas y Miskitus en Karawala; Kreoles en Laguna de Perlas; Miskitus, Mayangnas y Mestizos en Mina Rosita; Miskitus, Kreoles y Garífunas en los litorales, las zonas de Llanos de Puerto Cabezas y el Wangki-Rio Coco.

integral del Pueblo Indígena Rama en la Región Autónoma Atlántico Sur de Nicaragua, en el cual el aspecto lingüístico ha sido un eje central.

En 1980 inició el proceso de revitalización del idioma Rama a través del apoyo de un grupo de lingüistas de diferentes países y una persona indígena Sami de Suecia⁹. Para ello se articuló la realización de un estudio sobre el idioma, de forma paralela a la revitalización en el nivel comunitario. Un paso importante en este proceso fue precisamente capacitar a maestros en la metodología de enseñanza de L2. Esto se combinó con la elaboración de un texto en Rama para la educación preescolar y primaria. La metodología utilizada es definida como Programa de “lenguaje de nido”¹⁰. Consiste en utilizar a los mayores para enseñar el idioma en contextos cotidianos, en los cuales emerge de forma natural. Los maestros de la comunidad participaron en el curso. El resultado fue la producción de planes escolares de 1° a 4° grados basados en temas comunitarios. También se elaboraron materiales de apoyo para el docente y material de apoyo didáctico (libro de ilustraciones, cantos bilingües, diccionarios pequeños, lista de frases).

Cuadro 2

Listado de materiales elaborados para la enseñanza del idioma Rama en la escuela

Nivel	Materiales elaborados
Preescolar	Saludos, clima, colores, vestuario, dinero, números, partes del cuerpo, animales, orientaciones.
Primer grado	Trabajo cotidiano, alimentos, actividades físicas.
Segundo grado	Actividades tradicionales de acuerdo al calendario. Rama: caza, pesca, elaboración de carbón, siembra, Animales salvajes, pájaros, calendario.
Tercer grado	Sentidos, diferentes materiales, tiempo.
Cuarto grado	Historia rama, plantas medicinales, otras plantas.

También se llevó a cabo un curso sobre el idioma para las y los miembros de la comunidad, siendo la mayoría de participantes mujeres, maestros y estudiantes de secundaria. El objetivo era que aprendiesen a leer y escribir el idioma.

9 Koskinen en The Rama People. 2006.

10 El modelo ha sido aplicado entre los Maorí de Nueva Zelanda, los galeses, los Inari y Sami en Finlandia

Cuadro 3

Metodología utilizada para la revitalización del idioma Rama

Periodo	Actividades/ resultados
1985-1988	Recopilación documental Elaboración de gramática y diccionario de 700 palabras
1987	Se incorporó el idioma rama como una asignatura en la escuela
1989-1994	Recolección de palabras para ampliar diccionario con palabras, frases ilustrativas, comentarios culturales
1992-2005	Concluir la publicación del diccionario Publicación de cuentos Libreta con frases y conversaciones Diccionario temático Capacitación de maestros/as ramas
2003	Curso de idioma rama
2001-2005	Incorporación en la transformación curricular de EIB para la escuela primaria y la formación docente
2004	Curso a los miembros de la comunidad

A lo largo del proceso ha sido evidente el cambio de actitud de los miembros de la comunidad, pasando de una situación de vergüenza, a reconocer la importancia del idioma. Entre las recomendaciones que los comunitarios hacen para avanzar en la revitalización de su idioma está la organización de una campaña de alfabetización en idioma Rama.

Situación sociolingüística

Los pueblos indígenas que viven en el Pacífico y Centro Norte del país perdieron sus lenguas originarias en el proceso de la colonialización española, aunque hasta la fecha, en el habla nicaragüense persiste una gran cantidad de vocablos derivados de dichas lenguas, puesto que se identifican¹¹, en el hablar cotidiano del nicaragüense, centenares de vocablos indígenas: Quiché, Cakchiquel, Matagalpa, Mayangna, Miskitu, Sutiaba, Quechua. Él había identificado por lo menos 300 palabras Náhuatl de uso cotidiano, y considera que ese idioma permanece oculto en palabras similares castellanas, pero de distinto significado.

El mismo autor nos recuerda que durante la colonia se utilizaron traductores para la enseñanza de la doctrina y evangelización en lengua Náhuatl y se ha documentado el hecho de que el Primer Concilio Franciscano en 1555,

11 Mantica (2003)

ordenó que se tradujeran e imprimieran en muchas lenguas indígenas las doctrinas. Esa situación fue cambiando de forma paulatina y ya para el Tercer Concilio se ordenó que en sus escuelas se enseñara en castellano, pero sin dejar de lado las lenguas vernáculas. Esa situación cambia aún más posteriormente, puesto que se ha documentado que en 1769 las órdenes religiosas obligaban la enseñanza en castellano y prohibían el uso de los idiomas nativos¹². La necesidad de traductores para esa función evidencia la introducción de la escritura alfabética de la lengua Náhuatl y otros idiomas, sustituyendo con ello las formas de comunicación escrita que usaban los pueblos indígenas. A pesar de la pérdida de los idiomas, las comunidades indígenas del Pacífico y Centro Norte están en un proceso muy importante de rearticulación como pueblos con identidades colectivas diferenciadas.

A pesar de que la etnicidad está vinculada, en la mayoría de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe, al uso del idioma materno, se ha mantenido hasta muy recientemente entre los mismos, existe una percepción bastante generalizada de que el uso del idioma inglés y posteriormente el castellano, aumenta las oportunidades de avanzar en la escala socioeconómica, y le provee acceso a los privilegios de la cultura dominante. Para el caso de las Regiones Autónomas, la discriminación lingüística se remonta a la época colonial. Cuando los ingleses tuvieron el dominio sobre la Moskitia, los esclavos traídos de África estaban más relacionados con sus “dueños”, por lo tanto, aprendieron inglés (incorporando elementos de los idiomas de sus ancestros africanos, dando como resultado el kreole). Ese hecho se tradujo posteriormente en mejores condiciones sociales y económicas para las personas que hablaban el inglés. Este acceso continuó aún después de la abolición de la esclavitud, con el establecimiento de Empresas Norteamericanas que explotaban banano, hule, minerales, maderas y otros productos; lo cual, les aseguró a los afrodescendientes anglohablantes, mejores cargos en las empresas transnacionales.

De manera que se encuentra que, mientras los Kreoles han sido continuamente discriminados por ser afrodescendientes, su relación con la cultura anglo les ha facilitado penetrar en instituciones dominantes de una forma que no han podido los indígenas.

Actualmente la jerarquía etnolingüística continúa en la medida en que los que hablan español –el idioma del grupo dominante mestizo del Estado– tienen mejores accesos a oportunidades que los indígenas que utilizan más su idioma materno. Por el hecho de que el idioma es uno de los principales medios de reproducción cultural intergeneracional, la discriminación basada en idiomas ha demostrado ser destructiva para la preservación de la cultura en el seno de las familias.

A pesar de que hace más de dos décadas, el Ministerio de Educación ha estado implementando la educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas, ésta aún es percibida por el resto de la población como un programa para indígenas y afrodescendientes. Además, se considera que da respuesta a las necesidades de los pueblos o comunidades mayoritarias, con pocos avances para los pueblos con menos población, como es el caso de Kreole y Mayangna en la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN), y Garífunas, Ramas y Miskitus en la Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS). Incluso los Miskitus y Mayangnas de la zona de Bocay¹³, consideran que han sido marginados de ese servicio. La situación sociolingüística de la Costa Caribe es de tipo multilingüe. Producto de diversas oleadas de inmigración, muchas comunidades tienen una composición multiétnica. Lo anterior determina situaciones variadas de bi y multilingüismo, con desplazamiento de lenguas y propuestas de revitalización y rescate de las lenguas en peligro de extinción.

Cuadro 4
Datos sociolingüísticos de los pueblos y comunidades en la Costa Caribe

Pueblo	Primera lengua	Lengua originaria	Segunda(s)
Miskitu	Miskitu	Miskitu	Kriol
	Miskitu	Miskitu	Castellano
	Kriol	Miskitu	Miskitu
Mayangna	Panamahka	Panamahka	Miskitu
	Twahka/ Miskitu	Twahka/Miskitu	Twahka/Miskitu
	Ulwa	Ulwa/Miskitu	Miskitu/Ulwa Kriol/Panamahka
Rama	Kriol	Rama	Castellano
Kriol	Kriol	Kriol	Castellano
Garífuna	Kriol	Garífuna	Castellano

Fuente: Propia con algunos elementos de Koskinen (2007)

13 Centro Norte del país, ubicados en el Departamento de Jinotega, fuera de las Regiones Autónomas.

Los idiomas que son de uso amplio en los ámbitos privados y públicos son Miskitu, Panamahka y Kreole. En el caso de los idiomas Garífunas, Rama, Twaska y Ulwa se están llevando a cabo diversas actividades de sistematización, normalización y revitalización. En las Regiones Autónomas es poco común encontrar a personas que hablan un solo idioma. Se valora el multilingüismo como una riqueza, siempre que se enmarque en el ejercicio de derechos colectivos y el respeto a la diversidad cultural:

Eso es nuestra riqueza, la persona que habla más de un idioma tiene ventaja sobre los otros, eso es lo que tienen que entender de los Costeños, nuestra diversidad, verlo como nuestra riqueza y no como atraso. Ahora el Mayangna habla su lengua materna, el Miskitu domina el castellano, tanto en el aula como en su vida práctica y eso favorece el que no se vuelva como una isla, sólo entendiendo su lengua materna. La ley de autonomía nos da ese derecho, el derecho a una convivencia armónica, basada en la diversidad cultural¹⁴.

En el caso de los pueblos indígenas Mayangna en el Triángulo Mineiro de la RAAN, en donde está avanzando de forma acelerada la frontera agrícola, se evidencian importantes cambios sociolingüísticos. A principios del siglo XX con la presencia de las empresas transnacionales mineras y madereras había una jerarquía etnolingüística que colocaba en primer lugar el idioma inglés, siguiéndole el español y Miskitu. El idioma Sumu-Mayangna prácticamente estaba recluso en los espacios comunitarios y familiares. La evangelización de la Iglesia Morava fue en idioma Miskitu, reforzando con ello dicha jerarquía. Con el proceso de alfabetización en Mayangna-Panamahka cambia totalmente dicha situación, y se fortalece con el establecimiento del marco legal autonómico y el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), aunque en los espacios públicos aún prevalece la jerarquía etnolingüística, con la diferencia de que el idioma con mayor estatus es ahora el español, tal como lo señala esta persona entrevistada:

Los Mayangna todavía vivimos en una situación de relación desigual entre el uso de las lenguas, todavía no se da en situaciones igualitarias, en muchos contextos la lengua Miskitu se usa más; podemos decir como para medios televisivos, radio, prensa, literatura, para traducciones de documentos téc-

14 Entrevista docente. Rosita. 2007.

nicos, económicos, en cambio la lengua Mayangna no ha trascendido a esos niveles¹⁵.

Situación del analfabetismo entre jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes

En Nicaragua hay dos conceptos que han estado presentes en la organización de los programas de alfabetización, a partir de la Campaña de Alfabetización en 1980¹⁶: la alfabetización vinculada al nivel de escolarización de las personas, y por otro lado, la alfabetización relacionada con el desarrollo de una conciencia crítica, capacidades organizativas y técnicas en las personas para promover la acción social y cultural que cambien sus condiciones de vida¹⁷. En el caso de personas indígenas y afrodescendientes, habrá que recordar que para ambos conceptos, dicho proceso debería considerar las características particulares de sus culturas, la forma como funcionan sus sistemas de conocimientos y sus idiomas.

El Ministerio de Educación no cuenta con un sistema de registro por desagregación étnica. La información que se utiliza está basada en la Encuesta de Hogares y Nivel de Vida, Encuesta Nacional de Medición del Nivel de Vida (EMNV), y si bien en los últimos años se han comenzado a analizar los datos de acuerdo al idioma que hablan las personas para definir su identidad étnica, es un indicador aún insuficiente para medir la identidad.

Al analizar el analfabetismo vinculado al grado de escolaridad surge una serie de factores que limitan el acceso o incrementan la deserción entre indígenas y afrodescendientes entre los que cabe señalar los siguientes:

- En Nicaragua solamente el 79,5% de la población pobre accede a la educación primaria; para el caso de la educación secundaria, se reduce al 16,4%.

15 Entrevista Eloy Frank, Rosita, 2007.

16 En la Cruzada Nacional de alfabetización, se asume la alfabetización como el derecho humano fundamental de la persona humana, de su libertad y autoafirmación, así como el medio necesario para la construcción de una base social amplia, consciente, educada y participativa para llevar a cabo las transformaciones económicas y sociales a favor de una verdadera equidad social. (Arrien, 2006)

17 Arrien aborda el tema en el documento preparado para el Monitoreo de Educación para todos. 2006/ED/EFA/MRT/PI/7.

- La inversión pública para educación actualmente es el 3,8 % del PIB¹⁸. En 2005, Nicaragua asignó 15% del PGR para educación, excluyendo universidades¹⁹. El gasto per cápita en educación es el más bajo en Centroamérica, y mucho más si se toma en cuenta el gasto promedio por persona en América Latina, donde la diferencia es casi 18 veces menor²⁰.
- Las condiciones de infraestructura escolar son precarias; 61% de las escuelas no cuentan con servicio de agua potable y 75% de los establecimientos no cuentan con requisitos fundamentales para la enseñanza²¹. Por ejemplo, en la Región Autónoma Atlántico Norte- RAAN solamente el 25% de las escuelas están en buen estado²².
- La deserción escolar es crítica, alcanzando en algunas comunidades indígenas de Jinotega hasta el 78% antes de concluir el cuarto grado de primaria.
- En la RAAN el 27% de las escuelas son multigrados, alcanzando en algunos municipios una cifra muy alta como Bonanza, en donde el 71% de las escuelas son multigrados, Rosita 51%, Prinzapolka, 55%. En la RAAS el 15% de las escuelas son multigrados y los municipios más afectados son la Desembocadura del Río Grande de Matagalpa y Laguna de Perlas.
- Para el caso de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, la cobertura del PEBI es aún muy limitada. Sólo cubre 35% de las escuelas y 70% de las comunidades en RAAN y RAAS.
- En las Regiones Autónomas, 52% de las y los docentes son monolingües y graduados como Maestros de Educación Primaria-MEP, 14% sólo han concluido el ciclo básico de secundaria, 10% sólo son bachilleres y 6% sólo han concluido la primaria. La situación es más aguda en los municipios de mayor concentración poblacional indígena.

18 La Meta del MINED, el alcanzar un 6% del PIB para educación.

19 Las Universidades Públicas, de servicio público y de las Regiones Autónomas tienen en virtud de la Ley 89 asignado el 6% del PGR.

20 En Panorama Social 2004 de CEPAL, refleja que el gasto per cápita para educación en el caso de Nicaragua 28, Honduras 45, Guatemala 46, El Salvador 51, Promedio Centroamérica 93, Costa Rica 189, Panamá 199.

21 Datos de la Dirección General de Prospección y Políticas del MINED.

22 Esa era la situación antes del impacto ocasionado por el Huracán Félix en septiembre de 2007 que afectó a comunidades indígenas en los Municipios de Puerto Cabezas, Waspam y la zona minera. El informe de daños planteaba que habían sido destruidas 102 escuelas.

- El nivel de escolaridad nacional es 4,9 años, mientras que en las Regiones Autónomas es apenas 2,1 años. En el Centro y Pacífico rural, que son zonas habitadas por pueblos indígenas es de 2,7 y 5,7 años, respectivamente. Se observa de igual manera una brecha grande entre las personas de zonas urbanas y rurales.

Cuadro 5
Años de escolaridad promedio en la Región Atlántico Norte (1998)

Región geográfica	Escolaridad promedio (en años)
Atlántico urbano	4,8
Atlántico rural	2,1

Fuente: INEC, EMNV-98, Managua, INEC, 1999

Entre las personas de pueblos indígenas prevalece aún la percepción de que la escuela es una institución ajena a la vida comunitaria, una herramienta para la relación entre culturas, pero externa²³. Algunas opiniones expresadas sobre la educación exógena son las siguientes²⁴: a) La escuela promueve en los alumnos la pérdida de identidad indígena, o hace que aparenten haberla perdido; b) Lo que se aprende en la escuela no sirve para la vida en la comunidad; c) La educación escolar promueve sentimientos de superioridad frente a los demás miembros de la comunidad; d) Promueve la pérdida de respeto hacia lo propio, incluyendo las autoridades tradicionales; e) No enseña la cultura indígena; f) Los docentes no están capacitados para trabajar desde la cultura indígena; g) El material educativo sólo contiene concepciones mestizas; y, h) Generalmente no usa el idioma indígena, ni enseña la sabiduría de los antepasados.

Al nivel nacional los porcentajes de analfabetismo de la población de 10 años y más reflejan descensos importantes a través de toda la estadística censal, con valores superiores al 60% en 1950, que disminuyen a un 20,5% en 2005. Los resultados de la Campaña de alfabetización a principios de la década de los 80, que logró bajar la tasa de analfabetismo, fueron revertidos por una serie de factores. Un aspecto a destacar, sin embargo, es que los datos

23 Una de las manifestaciones de esta percepción es la falta de compromiso en una gran cantidad de comunidades con el mantenimiento de la infraestructura escolar. Es considerada responsabilidad del Estado.

24 Diagnóstico sobre la realidad educativa de los pueblos indígenas-DIREPI. 1999.

disponibles muestran que el proceso de alfabetización en el país, a diferencia de la mayoría de los países de América Latina, ha conducido a que prácticamente no se observan diferencias entre el alfabetismo de hombres y el de las mujeres (en 2005, 20,7% hombres y 20,3% mujeres).

En 2001, en 16 de los 17 departamentos en Nicaragua el promedio de personas que no saben leer ni escribir era más alto que el promedio de América Latina²⁵. En 2008, el responsable del Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación, admite que hay municipios en la Costa Caribe y el norte del país, en los cuales las tasas de analfabetismo oscilan entre 60-80% de la población²⁶.

El analfabetismo según área de residencia muestra diferencias sustanciales: la población del área rural ha tenido siempre las mayores tasas de analfabetismo. La información disponible indica que en el país las tasas son 11% al nivel urbano y 33% rural²⁷.

Los datos sobre población de 6 y 10 años y más por condición de analfabetismo en las Regiones Autónomas indican que los municipios con alta proporción indígena tienen las tasas más altas de analfabetismo.

Cuadro 6
Población de 6 y 10 analfabetismo en las Regiones Autónomas

Municipio	6 años y más	10 años y más
Waspam	37,7%	34,0%
Puerto Cabezas	23,6%	22,9%
Prinzapolka	55,0%	42,3%
Rosita	44,1%	37,5%
Bonanza	32,9%	28,0%
Desembocadura del Río Grande	40,0%	28,0%
RAAN y RAAS	49,3%	43,8%
Resto de Nicaragua	26,8%	27,7%
Nicaragua	29,0%	29,0%

Fuente: Elaborado con datos de Williamson y Fonseca. 2007.

25 Objetivos del Desarrollo del Milenio, Nicaragua 2006

26 El Nuevo Diario. 29 de febrero, 2008.

27 La brecha que separa al analfabetismo urbano del rural, obtenida a partir del cociente entre los porcentajes rurales con respecto a los urbanos en cada censo y para la población de 10 años y más, ese cociente aumentó desde 2,7 veces en 1950 a 3,6 veces en 1971. En los censos recientes se perciben cambios en esta tendencia, el analfabetismo rural fue 3,3 veces más que el urbano en el censo de 1995 y tres veces más que el urbano en 2005 (urbano 11,1%, rural 33,6%).

Los municipios con las tasas más altas de analfabetismo son Prinzapolka, Rosita y Waspam, en la RAAN, y la Desembocadura del Río Grande en la RAAS. Ambas regiones autónomas tienen una brecha muy grande de analfabetismo en relación con el resto del país. Esos datos coinciden también con los municipios que presentan las tasas más altas de deserción escolar en los primeros grados de la educación primaria; siendo los mismos, Prinzapolka, con 86% al tercer grado y 47% al cuarto grado; la Desembocadura del Río Grande que tiene el 58% de deserción al tercer grado y 53% al cuarto grado. En el caso de Waspam, es alta la deserción al tercer grado, puesto que alcanza 65%, sin embargo, se reduce en el cuarto grado a 21%.

Cuando se hace el análisis sobre la situación de analfabetismo por pueblo indígena, los datos indican que la tasa de analfabetismo más alta es entre los garifunas con 49%, le sigue el pueblo rama con 40%, los ulwa con 31%, los mayangna con 29,5% y los miskitu con 28%. Se observan, de igual manera, diferencias entre los miembros de un mismo pueblo que viven en diferentes municipios.

Cuadro 7
Analfabetismo por pueblo indígena y municipio

Municipio	Pueblos indígenas	
	Miskitu	Mayangna
Waspam	34%	29,4%
Puerto Cabezas	22%	10,3%
Prinzapolka	35,4%	
Bonanza	35%	26%
Rosita	31%	33%
Desembocadura	32%	
Laguna de Perlas	20%	
Bluefields		

Fuente: Elaborado con datos de Williamson y Fonseca. 2007

Políticas educativas referidas a adultos y jóvenes indígenas

El antecedente para una educación respetuosa de las culturas y los idiomas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas en Nicaragua fue el Decreto Ley 571, sobre la Educación en Lenguas de la Costa Atlántica en 1980. El mismo reconocía la enseñanza en idioma materno como un eje fundamental para la existencia e identidad de dichas personas y pueblos, así como un

factor determinante para las relaciones interétnicas y geográficas, respetuosas y necesarias para la consolidación de la unidad nacional. Con base en el mismo, el Gobierno inició la enseñanza en lenguas nativas en las modalidades educativas preescolar y primaria hasta el 4o grado; con la perspectiva de introducir gradualmente la enseñanza del español como segunda lengua.

Con la aprobación de la Constitución Política en 1987²⁸, el marco jurídico se fortalece con la definición en 9 artículos del carácter multiétnico del país, y el reconocimiento del derecho a la diversidad lingüística y cultural. En los artículos destaca la oficialidad de las lenguas de la Costa Caribe Nicaragüense, la protección por parte del Estado del patrimonio lingüístico, el derecho de los pueblos indígenas y comunidades étnicas a preservar y desarrollar su identidad lingüística-cultural sin discriminación alguna y la garantía por parte del Estado de la preservación de las culturas, lenguas, religiones, costumbres y medio ambiente de dichos pueblos y comunidades. El Estatuto de Autonomía para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, adoptado en 1987, ratifica esos derechos constitucionales.

La Ley de Autonomía de las Comunidades de la Costa Atlántica hace hincapié sobre la condición multiétnica, multilingüe y multicultural del país, y define que aunque el español es el idioma oficial del Estado, en la Costa Caribe Nicaragüense, las lenguas habladas por los pueblos indígenas y comunidades étnicas tienen también rango oficial. Además, especifica que a los órganos administrativos de las Regiones Autónomas les corresponde administrar los programas de educación, cultura y promoción del patrimonio histórico, artístico, lingüístico y cultural. Esos derechos fueron incorporados en diversos instrumentos normativos posteriormente²⁹.

En 1993, la Asamblea Nacional aprueba la Ley 162, que establece el uso oficial de las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, dentro y fuera de las Regiones Autónomas; señala además, el papel que los Gobiernos Regionales Autónomos deben desempeñar para el rescate de las lenguas que están en riesgo de desaparecer, así como el desarrollo de programas para el fortalecimiento de las que aún tienen marcos de vitalidad y estandarización. La misma ley autoriza a los Gobiernos Regionales a trasladar la Educación

28 Adoptada en 1987.

29 Lineamientos del MINED de 1990, el Plan Nacional de Acción de Educación para todos de 1992, la Ley General de Educación Básica y Media de 1997-98.

Bilingüe Intercultural bajo su administración directa, y a la conversión de las Escuelas Normales en centros educativos bilingües, descentralizados y administrados por los Gobiernos Regionales Autónomos.

Esa ley amplía el marco de acción del Decreto 571, llevando la EIB hasta 6o grado, incluye la educación dirigida a los adultos y, lo que es mejor, incide en que las Escuelas Normales deben egresar maestros y maestras preparados para ejercer en las escuelas primarias interculturales bilingües. Amplía el uso de las lenguas autóctonas a muchos estamentos de la administración de la justicia, la administración pública, los medios de comunicación, la educación, la salud, el transporte, los recursos naturales y aspectos de la vida laboral.

La ley 124 o ley de Reforma Procesal (1991) establece el derecho a los costeños y costeñas al uso de los idiomas maternos en los juicios criminales. En situaciones de este tipo, el artículo 36 especifica que los costeños tienen derecho a tener un intérprete, a escribir las declaraciones en lengua materna, si no pueden hacerlo en español, sin menoscabo de la validez legal de ellas. El artículo 37 especifica que en las Regiones Autónomas los Tribunales de Justicia tendrán como idioma oficial, para todo tipo de trámite legal por causa penal, las distintas lenguas habladas.

En 1997 los Consejos Regionales Autónomos aprobaron el Sistema Educativo Autonómico Regional, que constituye una propuesta para la educación en un contexto multiétnico y tiene como principios: la interculturalidad, solidaridad, equidad de género, equidad, participación social, pertinencia, derechos autonómicos, desarrollo sostenible y calidad. El objetivo del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) es la promoción de relaciones de interculturalidad entre hombres y mujeres de los diferentes pueblos y culturas, soportados en componentes esenciales de formación de recursos humanos idóneos para el entorno, diseño curricular, desarrollo de materiales didácticos pertinentes, actualización y revalorización de metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas para formar personas libres de racismo.

El Estado Nicaragüense ha promovido la formulación del Plan Nacional de Educación con el propósito de que el país contara con un marco de referencia para guiar los cambios en el sistema educativo, frente al reto de superación de la

pobreza³⁰, en el mismo se reconoce el SEAR. La Ley General de Educación, aprobada en 2006, incluye al SEAR, como uno de los subsistemas educativos del país, dirigido y administrado por los Consejos y Gobiernos Regionales de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y Sur. A pesar de esas disposiciones legales, no se ha dado el traspaso de las competencias, ni los recursos financieros y humanos, hacia las estructuras autónomas³¹, por lo tanto, por el momento hay dos sistemas paralelos en el sector educación en la Costa Caribe.

Con el objeto de operativizar el SEAR, los Consejos y gobiernos regionales autónomos de la RAAN y la RAAS han adoptado el Plan 2003-2013 del SEAR. En el mismo se plantean reducir la tasa de analfabetismo durante el periodo al 10%. También se proponen mejorar la oferta de programas de educación de adultos vinculado a educación laboral, para dar continuidad a las y los alfabetizados.

En el Pacífico y Centro Norte son muy pocas las coordinaciones para incorporar una educación acorde a la diversidad cultural. Una excepción es la Comunidad de Mozonte que suscribió un Convenio con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) para elaborar un texto sobre la historia de la comunidad y usarlo en la escuela primaria. A pesar de estos esfuerzos por mejorar la educación entre pueblos indígenas, prevalecen brechas de equidad muy marcadas.

El gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional ha definido entre las políticas educativas 2007-2011 la reducción del analfabetismo entre las personas mayores de 15 años y la gratuidad de la enseñanza primaria, como sus principales políticas educativas³². Se complementan con las siguientes políticas educativas³³:

1. Más educación: para ello plantea erradicación del analfabetismo, y que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso universal y gratuito en la escuela.

30 Gobierno de Nicaragua. Plan Nacional de Educación.

31 Los gobiernos regionales autónomos han creado como parte del SEAR, una instancia de conducción de política educativa en el Consejo Regional Autónomo- la Comisión de Educación, que cuenta con un órgano de consulta y control social, el Consejo Regional de Educación. Para las funciones administrativas cuentan con la Coordinación de gobierno con una Secretaría de Educación. La duplicidad se deriva del hecho de que aún existen las Delegaciones de Educación del MEDEC Central en ambas Regiones Autónomas.

32 El Nuevo Diario. 29 de febrero, de 2008.

33 Políticas Educativas 2007-2011, MINED.

2. Mejor educación: para ello se propone tener mejor currículo, lo cual significa que el mismo sea sistémico, integral, coherente, actualizado y pertinente. También se proponen mejores maestros, estudiantes y escuelas.
3. Otra educación: moralización y rescate de la escuela pública.
4. Gestión educativa participativa y descentralizada: la educación como tarea de todos y todas.
5. Todas las educaciones: educación con enfoque sistémico e integral

La articulación entre las modalidades y ofertas educativas implica, para dicha política:

- Articulación de la educación escolar formal con la educación extraescolar, no formal e informal;
- Del sistema educativo nacional con el subsistema educativo autónomo regional, SEAR;
- De la educación escolar formal con la educación para personas con capacidades diferentes;
- De la educación básica regular con la educación superior;
- De la Campaña Nacional de Alfabetización con la Educación Básica de Adultos para lograr que los alfabetizados alcancen la meta de aprobar la primaria completa;
- De la educación secundaria con la educación técnica y la investigación científica;
- De los programas de estudio para la formación de docentes de las Escuelas Normales con las facultades de la UNAN-Managua y la UNAN-León.

Para el caso de las Regiones Autónomas, las políticas educativas nacionales 2007-2011, plantean la articulación del sistema educativo nacional con el subsistema educativo autónomo regional, SEAR; así como, integrar rescatar, respetar y fortalecer las diferentes identidades étnicas, culturales y lingüísticas en general y, en particular, de las Regiones de la Costa Caribe Nicaragüense.

Pertinencia cultural y lingüística de los programas de alfabetización

La alfabetización de miembros de los pueblos indígenas ha estado históricamente vinculada al relacionamiento con el mundo externo y la desvalori-

zación de lo propio. Para muchas personas indígenas y afrodescendientes, los programas de alfabetización han sido percibidos como instrumentos que los desvincularon de sus comunidades, culturas, conocimientos e idiomas, y más bien, han servido para ponerlos en contacto con un sistema de conocimientos ajenos, en condiciones desiguales.

Para los pueblos indígenas del Pacífico y Centro Norte, la colonización europea fue el punto de partida de un proceso histórico de desmantelamiento de sus sociedades. La conquista española tuvo como eje central la ocupación y control de sus territorios, eliminando o sustituyendo para ello, las instituciones y autoridades tradicionales. Para alcanzar su objetivo acompañó la acción militar con la imposición cultural, utilizando para ello, entre otras cosas, el idioma castellano y la religión cristiana.

Guardando sus diferencias, el modelo de colonización adoptado por los ingleses en el Caribe varió en cuanto a estrategias, sin embargo, el interés fue similar: controlar los recursos naturales, las autoridades y la población. Con la anexión de la Mosquitia a Nicaragua, durante el régimen liberal del General José Santos Zelaya en 1894, se conforma la actual unidad territorial del Estado Nicaragüense, creando en el imaginario popular una identidad mestiza nacional. Bajo esa premisa, el Estado y el resto de la población nicaragüense ha justificado la imposición política, económica, social y cultural sobre los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Para mantener la situación, una práctica generalizada ha sido la discriminación contra el uso de las lenguas maternas.

La educación dirigida a indígenas y afrodescendientes ha estado, por lo tanto, vinculada a la necesidad de evangelizar de las Iglesias y hacer cumplir las políticas indigenistas adoptadas por los Estados, imponiendo para ello el uso obligatorio del castellano. La Cruzada Nacional de Alfabetización a comienzos de la década de los 80, fue la primera experiencia de un programa de alfabetización en las lenguas autóctonas, aunque se limitó a los idiomas Miskitu, Kreole y Panamahka.

Algunos elementos que caracterizaron dicha campaña, que vale la pena destacar, fueron los siguientes: (a) se llevó a cabo en el marco de una amplia movilización popular que buscaba dar respuestas a reivindicaciones históricas de los sectores más empobrecidos y excluidos de la población nicaragüense; (b) fue un componente inicial del proceso de reconquista de la autonomía de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes del Caribe Nicara-

güense. En ese contexto, algunos aspectos a destacar de dicha Campaña son los siguientes: (a) fue dirigida por técnicos propios de cada uno de los pueblos involucrados; (b) se usaron idiomas propios; y, (c) se incorporaron algunos elementos culturales propios de cada pueblo y comunidad involucrada.

A pesar de que no se logró hacer una evaluación final de la alfabetización en lenguas en las Regiones Autónomas, logró reducir el índice de analfabetismo a 12% y sentó las bases para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que inició oficialmente en 1984³⁴.

En las últimas décadas ha habido una diversidad de programas de educación para jóvenes y adultos indígenas, promovidos por el Estado, ONG, Iglesias, Universidades, autoridades autónomas, organizaciones indígenas, entre otros. Dichos programas han sido dispersos, desarticulados entre sí y de poca cobertura. Desde el punto de vista de las Regiones Autónomas, se pueden identificar básicamente dos tipos de iniciativas:

1. Programas generados por actores externos. Se trata de los programas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas, desvinculados del proceso de autonomía, de los objetivos planteados por el Sistema Educativo Regional Autónomo y que reproducen elementos del sistema educativo asimilacionista.
2. Iniciativas propias de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Son los proyectos de alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas, que se insertan en el proceso de establecimiento e institucionalización del SEAR y buscan explorar nuevos paradigmas educativos interculturales.

Para el caso de los pueblos indígenas del Pacífico y Centro Norte, no hay políticas educativas diferenciadas del resto de la población, ni en los ámbitos urbanos ni rurales. El estudio documenta sin embargo, una experiencia de alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas, promovida por la Organización Internacional de Trabajo (OIT) con la participación del Ministerio de Educación y las autoridades comunitarias del Pacífico y Centro Norte.

Un factor común a todos los proyectos, sin excepción, es que reconocen

34 Entrevista Guillermo McLean. Febrero, 2007.

los derechos de los pueblos indígenas; sin embargo, difieren en el abordaje que adoptan para responder a dicho reconocimiento. En el caso de los programas externos, esto se refleja de diversas formas. Una primera es la forma de participación que asignan a las autoridades autónomas en el programa. A pesar de que la legislación nacional vigente les define una responsabilidad de conducción, coordinación y administración de la educación, dichos programas no cuentan con mecanismos claramente definidos para ello.

En el caso de PAEBANIC, que ha sido un programa de cobertura nacional bastante amplia, realmente no le correspondió a las autoridades autónomas asumir ningún papel en su desarrollo. Fue hasta después de la aprobación del Reglamento del Estatuto de Autonomía de las Regiones Autónomas³⁵, y la firma de los Acuerdos para la descentralización de la educación a las Regiones Autónomas, suscrita entre el Ministro de Educación y las autoridades regionales autónomas en 2003³⁶, que en el marco del Proyecto de Fortalecimiento del sector educativo en las zonas afectadas por el huracán Mitch en Nicaragua (FOSED), financiado por la UE, que se hizo un esfuerzo de revisión del programa en la zona del triángulo minero, producto del cual se hicieron adecuaciones al PAEBANIC para hacerlo pertinente para Miskitus y Mayangnas.

En el Proyecto Educación para el trabajo, empleo y derechos de los pueblos indígena (ETEDPI) apoyado por la OIT, el Ministerio de Educación suscribió un convenio con los Consejos Tradicionales de los Pueblos Indígenas del Pacífico y Centro Norte/APRODIN2, para llevar a cabo una experiencia piloto en las comunidades indígenas de San José de Cusmapa, El Carrizal, San Lucas, Santa Bárbara, Litelpaneca, Totogalpa y San Antonio de Padua en el Departamento de Madriz y Mozonte en el Departamento de Nueva Segovia; para atender a 205 indígenas chorotegas -82 mujeres y 123 hombres. La conformación de Comisiones Interinstitucionales facilitó la coordinación para adecuar y contextualizar las cartillas del Programa de Educación Continua para jóvenes y adultos, así como para agregar contenidos complementarios sobre interculturalidad, derechos, cosmovisión indígena y trabajo decente.

35 La Asamblea Nacional aprobó el Reglamento de la Ley 28 en julio de 2003 y fue publicado en La Gaceta el 2 de octubre de 2003.

36 Carta de Intención de empoderamiento para administrar servicios y competencias de la educación entre el Ministro de Educación, Cultura y Deportes y los Gobiernos Regionales Autónomos RAAN y RAAS, representados por los Presidentes de CRA y Coordinadores de GRA el 15 de diciembre de 2003.

Otra forma de participación comunitaria en la cual difieren los programas es precisamente el rol que asignan a las y los portadores de conocimientos tradicionales. En el caso de los programas externos, generalmente no son tomados en cuenta. Una excepción fue el pilotaje del Programa Yo sí puedo en Bilwi, Puerto Cabezas en 2007. Sin embargo, actualmente, cuando se están dando los pasos para su implementación, no se está involucrando a los sabios indígenas.

En cambio, en el caso de los programas propios se constituyen en el principal soporte del proceso. Es con base en sus conocimientos y habilidades lingüísticas que se desarrolla el programa en esos casos. Ese ha sido el caso del proceso de alfabetización de los idiomas rama, twahka, garífuna. Los facilitadores han sido ancianos y personas mayores de las comunidades. En el caso de la experiencia del Programa con la OIT en comunidades chorotegas, los Presidentes y Consejos de Ancianos de las comunidades participaron en el proceso. También participaron ancianos en la promoción y rescate de saberes y prácticas ancestrales para la orientación y habilitación laboral en Monimbo.

Otra diferencia entre los programas externos y propios es la forma en que abordan el tema de los idiomas. Los programas externos han comenzado siempre utilizando el idioma español y, posteriormente por presión o por no lograr alcanzar los objetivos propuestos, resultados no satisfactorios, adoptan medidas para incluir los idiomas indígenas. Por ejemplo, los facilitadores del PAEBANIC en Las Minas (Bonanza, Rosita y Siuna) en 2004, atendían los círculos de estudios con indígenas en español y se les traducían a los distintos idiomas. A través de un acuerdo entre el MEDC y la Secretaría de Educación del GRAAN, se conformó un equipo. Un primer cambio fue la introducción del uso de los idiomas Miskitu y Mayangna. También se elaboraron los textos como la Guía Metodológica para el facilitador del Primer Nivel de Educación Básica de Jóvenes y adultos en miskitu y mayangna-panamahka. Esos materiales producidos están siendo utilizados actualmente por el Programa Yo sí puedo en zonas indígenas³⁷.

En el caso del programa de ALFALIT, se tradujeron los materiales a los idiomas indígenas para ser utilizados en las Regiones Autónomas. En el caso de la experiencia de Instituto de Promoción de la Democracia (IPADE), se

37 Grupo focal. Responsables Municipales de Educación de Adultos, RAAN. Febrero, 2008.

planteó el proceso en tres fases: en la primera, lectoescritura en lengua indígena; en una segunda fase, aprendizaje del castellano como L2 y la tercera, habilitación laboral.

Las diferentes personas y grupos entrevistados para el estudio coinciden en que la opción más favorable es iniciar la alfabetización en idioma indígena y continuar posteriormente con el español como L2, tal como lo indican las mujeres de un grupo focal conducido en la RAAN: “es importante para el uso de la Biblia y poder leer los cantos del coro aprender a leer y escribir en nuestro idioma, sin embargo, nos gustaría también aprender en una modalidad bilingüe, para hacer cosas cuando salimos de las comunidades”³⁸. Ese planteamiento lo reiteran los líderes de las comunidades, que señalan que la alfabetización es necesaria para “aprender a negociar”.

Otro aspecto en el cual difieren los programas externos y propios es la metodología. Los pasos que siguen los programas propios son básicamente los siguientes:

- Elaboración de un diagnóstico participativo, para profundizar en conocimientos, necesidades, situación real, capacidades propias.
- Diseño participativo del programa y elaboración de material involucrando a sabios locales.
- Primera fase: lectoescritura en lengua indígena.
- Segunda fase: aprendizaje del castellano como L2.
- Tercera fase: habilitación laboral.

Un aspecto que fue considerado necesario incorporar, especialmente en la última década en los programas, fue la articulación con la habilitación laboral, para lo cual se han promovido alternativas de continuidad, siendo las siguientes: I y II nivel de la educación básica de jóvenes y adultos certificando la primaria básica con orientación laboral; cursos de formación ocupacional técnico-básica y secundaria para jóvenes y adultos (7º, 8º y 9º grados). Los Gobiernos Regionales Autónomos crearon las Escuelas Secundarias Rurales; ambas Universidades de las Regiones Autónomas diseñaron programas para la atención de jóvenes y adultos indígenas; en el caso de la BICU, apadrinó

38 Grupo focal de mujeres Miskitus. Bilwi, RAAN. Febrero, 2008. (Adela María González, Angela Torres, Serafina Herrera)

escuelas y, en el caso de Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), abrió la Escuela de Liderazgo Indígena. También ha promovido Diplomados en diversos temas para mujeres y hombres de las comunidades (Diplomados en Derechos Indígenas, Mujer y Desarrollo, Salud Intercultural, EIB, Gestión ambiental, entre otros). Esas experiencias dan respuesta a una de las principales demandas de la población, la sostenibilidad y continuidad de los procesos de alfabetización.

Estudios de casos

Revitalización cultural garífuna

Trayectoria y contexto del pueblo garífuna

Las comunidades Garífunas habitan la Costa Atlántica de Centroamérica en Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Su origen está vinculado a una serie de naufragios de barcos europeos que transportaban esclavos negros frente a la Isla de San Vicente en el último tercio del siglo XVII. Dichos acontecimientos coincidieron con el inicio de la fuga de esclavos africanos desde Barbados hacia las Islas de San Vicente y Dominica. Allí se integraron parcialmente con los Caribes, de quienes aprendieron su lenguaje y adoptaron sus costumbres. De la mezcla surgieron los garigagu, de la que deriva garífonos o garífunas. Éstos llegaron al continente a fines del siglo XVII, cuando los expulsaron de San Vicente.

En la actualidad, los garífunas nicaragüenses viven en la Cuenca de Laguna de Perlas. La actividad económica de las comunidades garífunas es básicamente la pesca, combinada con la agricultura de subsistencia, aunque en los últimos años se ha incrementado la migración y, por lo tanto, las remesas se han convertido en la principal fuente de sobrevivencia familiar.

Descripción del programa de alfabetización con el pueblo garífuna³⁹: En Nicaragua, entre marzo y agosto de 1980, la movilización de más de 100.000 estudiantes y brigadistas extranjeros y el apoyo incondicional de la solidaridad

39 Entrevista con Isabel Estrada y Kensy Sambola, el 26 de marzo 2008.

internacional permitieron realizar la Campaña Nacional de Alfabetización, con la cual se logró reducir la tasa de analfabetismo desde el 50,2% hasta el 12,9%.

En este esfuerzo, los pueblos miskitu, sumos-mayangnas, kreoles, ramas y garífunas demandaron que se realizara la alfabetización en sus propias lenguas, pues fue evidente la necesidad primaria de alfabetizarse en su idioma materno. La Campaña Nacional tenía un contenido político y pedagógico, en tanto una relación política es en cierto modo una relación educativa y entre sus objetivos buscaba “contribuir a la unidad nacional, integrando al campo con la ciudad, al trabajador con el estudiante, *el Atlántico con el resto del país*”⁴⁰.

Esta situación alentadora hunde sus raíces en la alfabetización en lenguas indígenas de la Costa Caribe que se llevó a efecto en el proceso global de la Cruzada de Alfabetización (1980) y en la introducción del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEIB) en escuelas y lenguas miskitu, sumu-mayangna y creole (1984/5), en los niveles preescolar y de primaria (hasta 4º grado) el año 1983.

Para el caso Garífuna no fue posible hacer la alfabetización en su idioma, puesto que se decía que se “había perdido” el idioma. La alfabetización fue en kreole. En 1996, en el marco de un proyecto de apoyo productivo para mujeres garífuna, de Ayuda Popular Noruega (APN), a través de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), se llevó a cabo un taller en la comunidad de Orinoco. El mismo fue facilitado por mujeres líderes Garífunas de Honduras y Belice. El objetivo del taller era que las mujeres formularan el proyecto productivo. Después de varios días discutiendo sobre la realidad de su comunidad, la decisión de las mujeres era que no aceptaban el apoyo para un proyecto productivo, si antes no se les apoyaba en un proceso de revitalización lingüística y cultural, incluyendo la alfabetización.

Para llevar a cabo ese proceso era indispensable contar con el apoyo de Garífunas de Honduras y Belice. Los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

- Realización de un curso para aprender nuevamente el Ritmo Punta, danza que se utiliza para diversas actividades cotidianas y ce-

40 Arrien, J.B. 2006. La alfabetización en Nicaragua. 2006/ED/EFA/MRT/PI/7. UNESCO.

remoniales. Para ello contaron con el apoyo de un artista garífuna de Honduras. Con el mismo comienzan a utilizar el idioma en el contexto cotidiano y llevando a cabo actividades, tales como la elaboración de tambores.

- Organización del Grupo de Danza con miembros de distintos grupos de edad.
- Realización de un diplomado en EIB garífuna con maestros (historia y cosmovisión garífuna, EIB, idioma garífuna, aspectos didácticos). El curso se hace en modalidad por encuentros.
- Acompañamiento comunitario por docentes garífunas de Belice, Honduras y Guatemala, para promover la hora del idioma garífuna en la escuela, ampliar los conocimientos sobre historia garífuna al resto de miembros de la comunidad y consolidar el grupo de danza.
- Apoyo para la celebración del aniversario de la llegada del pueblo garífuna a Centroamérica. Se ha convertido posteriormente en una actividad de encuentro y celebración anual.
- Organización de la Alfabetización a Mujeres Garífunas.

La revitalización comenzó a servir para articular a las personas alrededor con el objetivo de fortalecer su cultura y se conformó la Organización Garífuna en Orinoco. De igual manera, el Grupo de Danza comenzó a hacer presentaciones en Bluefields y otras comunidades. Con ese proceso de empoderamiento se amplía el interés por la revitalización cultural garífuna y se conforma la organización garífuna, también en Bluefields. Se articulan las organizaciones de Orinoco y Bluefields y se crea la Organización de Asociaciones Garífunas de Nicaragua. Por los contactos que han desarrollado a través de facilitadores externos del proceso, logran articularse con las organizaciones en Honduras, Belice y Guatemala. Al nivel educativo continuó la enseñanza del idioma en la escuela y en los ámbitos cotidianos de la comunidad.

Barreras y dificultades que enfrenta un programa de este tipo y estrategias utilizadas para superarlas

Una de las barreras era la percepción de que en el MEDC no había voluntad para promover la cultura garífuna⁴¹, y en el nivel local, el personal di-

41 A inicios de la década de los 90, el Ministro del MECD había destruido materiales sobre

rectivo de la escuela no quería asignar un aula para la enseñanza de la lengua garífuna. El MEDC y los pastores religiosos se oponían a esa práctica. Sin embargo, la organización comunitaria, a través de la comisión garífuna para la educación, logró finalmente que se asignara ese espacio, que ahora es utilizado por la profesora Victorina López para enseñar la lengua. También se ha logrado la traducción de textos escolares al garífuna.

Otra limitante ha sido contar con recursos financieros para continuar con el trabajo. Actualmente la comunidad de Orinoco ha recurrido ahora a la comunidad garífuna radicada en Estados Unidos. La percepción de los miembros de la organización es que otros actores, como la URACCAN y la Secretaría de Educación del Gobierno Regional... “no entienden este proceso”, y por lo tanto, “os quieren meter el inglés kriol, en el marco del SEAR, pero eso nada tiene que ver con nosotros”. Nos han enviado guías para el profesor, en kriol. “Nosotros no queremos eso”. Lo que se evidencia es que aún hay insistencia de parte de los actores institucionales regionales de continuar imponiendo el idioma kriol en lugar de avanzar con la revitalización garífuna. La estrategia básica para superar parte de los problemas ha sido fortalecer el nivel de aplicación del SEAR a través de las siguientes actividades:

- Consolidación de las Estructuras Educativas que requiere la implementación del SEAR (Secretarías de Educación Regional, CERs, CEMs y CECs).
- Mayor divulgación del SEAR y elevación de los niveles de apropiación y compromiso de parte de los distintos actores involucrados.
- Efectiva implementación de la nueva Ley General de Educación.
- Descentralización efectiva del SEAR: transferencia de competencias, recursos y medios a la Región.

Aspectos innovadores y exitosos del programa Garífuna.

Después de casi 7 años que comenzó el proyecto de rescate cultural (lengua, música y danza) con URACCAN - APN, miembros de la organización garífuna encuentran una población infantil y juvenil, que en primer lugar tiene una actitud positiva, de no vergüenza, y valoración hacia su lengua ancestral. Esto es sumamente valioso, si se considera que los garífunas (en Nicaragua),

habían adoptado el inglés como lengua por la discriminación recibida por parte de la población creole; y fue una manera de adaptarse al nuevo ambiente en Nicaragua. Actualmente, casi todos los niños y muchos jóvenes manejan expresiones en lengua garífuna, a través de las cuales se presentan ante otras personas, reciben en el muelle a los visitantes y las utilizan en sus juegos y danzas.

Ante esa muestra de consolidación de la práctica de la lengua garífuna, las comunidades de La Fe y San Vicente están demandando acompañamiento, pues la totalidad de la iniciativa se centró en la comunidad de Orinoco, Laguna de Perlas.

Los fundamentos de la actual práctica de la lengua garífuna se ha logrado a través del uso de material didáctico, que les permite la lectura en su propia lengua. Es interesante notar que este proceso ha sido eminentemente dirigido e impulsado por las mujeres. Desde las primeras reuniones en la comunidad, siempre fueron las mujeres las que participaban en la definición de los planes de trabajo. Han sido y son las mujeres las que asumen la organización de las celebraciones y actos culturales. Son ellas las que le han dado continuidad al proyecto inicial, sin financiamiento adicional.

Impacto y lecciones aprendidas

En este caso, la alfabetización no sólo ha servido para aprender a leer y escribir. También se han consolidado la unión de jóvenes en danza y música, y se ha iniciado la valoración de la vestimenta. Las mujeres garífunas en Bluefields se reúnen mensualmente con la idea de recaudar fondos para ayudar a las actividades en la comunidad, incluyendo la enseñanza de la lengua. De esa manera se ha ampliado la temática de la enseñanza abordando ahora la historia y la poesía garífunas en su propia lengua, además de la música que ya se venía fomentando. Ahora los niños al salir de clase quedan con tareas para hacer en casa sobre la lengua garífuna. Es en este momento que se une el conocimiento de los ancianos... que aún recuerdan la lengua, con el conocimiento que adquieren los niños.

Otro impacto importante a destacar es que esta iniciativa y sus buenos resultados son producto del esfuerzo de comunitarios, de sus organizaciones y del establecimiento de redes con organizaciones garífunas en el resto de Centroamérica y con la diáspora, especialmente en Estados Unidos. Con el

establecimiento de redes entre los países, dichas comunidades han vivido un importante proceso de revitalización cultural, con la recuperación del idioma y otras prácticas culturales. En Laguna de Perlas y Bluefields, con la creación de la comunidad de Orinoco en 1912, tuvieron que mimetizarse con los Creoles para evitar que éstos los discriminaran y asumieron el inglés creole como idioma, olvidando su propio idioma.

En octubre de 2003, la UNESCO emitió una declaración en la que reconoció la lengua Garífuna como parte del patrimonio oral intangible de la humanidad, gracias a las presiones del National Garífuna Council (NGC-Belice). Durante la Primera Cumbre Garífuna realizada el 12 de noviembre de 2005⁴², efectuada en Corn Island con la presencia de los Jefes de Estado y de Gobierno de Nicaragua, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Belice, Guyana, San Vicente y las Granadinas, Dominica acordaron la ratificación de la Convención para Salvaguardar el Patrimonio Cultural Intangible aprobado por la UNESCO, en octubre de 2003. Lo hicieron en el marco del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA).

En esa misma ocasión los jóvenes Garinagu⁴³ le solicitaron al Presidente de Nicaragua, Enrique Bolaños, que se comprometiera para ayudarles a salir de la extrema pobreza, porque el desempleo, la migración al exterior en busca de trabajo y la falta de servicios de salud y educación han generado desequilibrio familiar y descomposición de los jóvenes. También se demanda la instauración de un sistema bilingüe, en el marco del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), porque es el medio de mantener viva la lengua garífuna, declarada Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad⁴⁴. El 15 de junio de 2006 el Presidente Bolaños emitió el Decreto No. 37-2006⁴⁵ (publicado en La Gaceta No. 122 del 23 de junio de 2006) a través del cual el 19 de noviembre de cada año se celebre el “Día Nacional Garífuna”, a fin de que se difunda entre los nicaragüenses la expresión y preservación de la lengua, arte, cultura y valores del pueblo garífuna de Nicaragua.

42 Declaración Cumbre Garífuna. Corn Island. Región Autónoma Atlántico Norte (RAAS). 12 Nov. 2005.

43 Denominación en el Idioma Garífuna.

44 Nuevo Diario 20 noviembre 2005. Garífunas luchan por preservar su cultura ancestral.

45 DECLARACIÓN DEL DÍA NACIONAL GARÍFUNA. DECRETO No. 37-2006, Aprobado el 15 de junio de 2006. Publicado en La Gaceta No. 122 del 23 de junio de 2006- EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE NICARAGUA

Sostenibilidad y continuidad educativa: Escuela de Liderazgo Indígena

Descripción

La continuidad y sostenibilidad de los programas educativos posteriores a la alfabetización han sido una de las principales necesidades para indígenas y afrodescendientes. El MECD creó el Programa de Educación de Adultos después de la Campaña Nacional de Alfabetización, se crearon los CEDA y otras modalidades que han tenido una cobertura limitada, por su ubicación urbana, pocos recursos para contratación de docentes, además de la poca pertinencia cultural.

En el caso de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes en las Regiones Autónomas de Nicaragua, la educación fue una de las demandas centrales de la autonomía multiétnica, y para mejorar la calidad han trabajado en la reforma curricular, el respeto a la pedagogía endógena, el uso de los idiomas indígenas propios, la formación y capacitación del personal docente y la elaboración de materiales didácticos culturalmente aceptables. Una de las estrategias definidas para alcanzar esos objetivos fue establecer las Universidades Comunitarias. Los principios sobre los cuales se establecieron fueron los siguientes:

- Ser intercultural, respetuosa y promotora de la convivencia de personas y conocimientos entre culturas.
- Responder a las necesidades y particularidades propias de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. Articular la educación superior a modelos racionales de uso y manejo de recursos naturales, respeto a la diversidad lingüística y revitalización cultural.
- Llegar a las comunidades y lugares en los cuales están las personas que toman las decisiones locales, llegar donde están las mujeres y hombres de las comunidades.
- Contar con un modelo de gestión descentralizado.
- Asegurar acceso a la educación superior para todas las personas, en los distintos idiomas y para contextos diferentes.
- Contribuir a mantener la unidad multiétnica costeña.

El principio metodológico que han promovido ha sido el relacionamiento de lo endógeno con lo exógeno, en procesos productivos y culturales, lo-

grando con esto conocer y valorar los saberes occidentales pero también valorar y mejorar lo propio.

Los planteamientos anteriores coincidían con las propuestas que hacían los pueblos indígenas en el resto de la región centroamericana⁴⁶, en temas tales como:

- Reestructurar los programas oficiales de educación en función de: el calendario agrícola, comercial y/o artesanal; las diferencias culturales, las comunidades lingüísticas, los intereses y necesidades de las comunidades a ser atendidas tanto por el sistema formal como por el no formal.
- Sistematizar la enseñanza de las ciencias, tecnología, artes, filosofía y culturas indígenas, logrando que los alumnos indígenas aprendan y compartan desde su propia cosmovisión.
- Distribuir equitativamente los recursos de los Estados para el desarrollo pleno de la juventud e infancia indígena, en igualdad de oportunidades y desarrollo equitativo.
- Apoyar legal y financieramente la implementación de centros de enseñanza superior y especializada para los pueblos indígenas, promoviendo la formación de profesionales y técnicos indígenas en diferentes campos y áreas de especialización.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) organizó su oferta educativa con programas de pre y posgrado. De igual manera organizó un programa de extensión universitaria, orientado a acompañar procesos de autogestión y autodesarrollo de las comunidades permitiéndoles conocer otras prácticas que enriquezcan su visión del mundo, pero a la vez asegurando que incrementen su capacidad propositiva y de incidencia. Entre las actividades había diplomados, procesos de investigación participativa, fomento al autodesarrollo de médicos tradicionales, entre otros. En los diplomados participan mujeres y hombres, cuyo requisito de escolarización era saber leer y escribir, y en muchos casos, durante el desarrollo del curso se complementaba con otros conocimientos básicos.

⁴⁶ Expresadas por Barrigón y Swabi en la Segunda Jornada Indígena Centroamericana sobre tierra, medio ambiente y cultura. San Salvador, El Salvador, 26 de julio al 1 de agosto de 1999. CCNIS. Tierras Nativas. Concultura.

Esos programas fueron exitosos y el principal impacto fue sobre el nivel organizativo y el desarrollo institucional de las comunidades. Sin embargo, había factores que limitaban la vinculación entre los subsistemas educativos formales (alfabetización, primaria, secundaria y educación técnica) con la Universidad. Es en ese contexto que se establece la Escuela de Liderazgo, ACIES. Se trata de una secundaria acelerada, desarrollada por URACCAN en los últimos cinco años en Bluefields, Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS), para trabajar con los Rama y Ulwa, y la otra en Bilwi, Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN), para trabajar con los Miskitus.

Desde la perspectiva de los jóvenes, el concepto de liderazgo varía respecto a la visión que manejan en sus familias. Los jóvenes afirman que las leyes actuales establecen un tipo de liderazgo basado en lineamientos político-partidarios, y que no necesariamente está acorde a los intereses autonómicos. También consideran que hay una mezcla entre el líder tradicional y el liderazgo actual. Perciben que hay confusión entre el público y el líder tradicional, que conocían de antes. Ahora, con la estructuración de los gobiernos territoriales indígenas que se vienen conformando a raíz de la demarcación y titulación territorial, en ambas Regiones Autónomas, los jóvenes expresan que aparece un liderazgo colectivo, que aún no entienden, pero que saben que les afecta y que en el futuro podrían ellos verse involucrados.

La Ley 445, sobre demarcación y titulación de territorios indígenas, ha fortalecido este tipo de liderazgo colectivo, con lo cual los jóvenes consideran que la dinámica ha cambiado: antes se tocaba la campana de la capilla, todos se reunían y el líder se ponía al frente de la comunidad; ahora es diferente. Ahora tiene que reunirse el comité y decidir qué se va hacer.

La dinámica de inicio de las escuelas de líderes es que jóvenes entre 12 y 19 años de edad, de ambos sexos, son seleccionados por las Asambleas Territoriales, con participación de los padres/madres de familia. Luego son entrevistados por el Comité de Educación Comunal, mostrando una relación interna coordinada de gobernanza territorial, orientada al desarrollo de capacidades “hacia adentro”. Finalmente se seleccionan aquellos estudiantes que han finalizado los seis grados de la escuela primaria o que abandonaron la escuela primaria, pero han mostrado iniciativa de liderazgo.

Los alumnos seleccionados se trasladan a uno de los Recintos de la Universidad, en donde concluyen la educación secundaria. El currículo fue ela-

borado con la participación de líderes de las respectivas comunidades y se articula con las actividades productivas según el lugar de origen del grupo. Los cursos son bilingües, aunque aún los materiales son en castellano. Los docentes son multiétnicos, aunque se procura que sean del lugar de origen del grupo de estudiantes. Participan también en el proceso sabios de las comunidades y miembros de los Consejos de Ancianos que tienen un papel de consejería importante.

Barreras y dificultades y estrategias utilizadas para superarlas

- El hecho de que los estudiantes provenían de diferentes pueblos indígenas y comunidades y que eran de diferentes edades, ya era un problema inicial; pero luego se sumó el hecho de que la escuela de liderazgo estaba en el campus universitario, lo que creó otro problema con estudiantes universitarios.
- Algunos problemas se vinculan a la lejanía/incomunicación con la familia, alimentos y su preparación extraña a las costumbres y tradiciones.
- Varios de los grupos de estudiantes tuvieron epidemias de Grisi Siknis⁴⁷ (tipo de enfermedad sociocultural colectiva) y otras enfermedades; quizás causadas por el estrés de la lejanía y la falta de comunicación con la familia.
- En la RAAN se presentaron casos de embarazo de estudiantes del internado.
- Inicialmente había actitudes machistas contra las jóvenes estudiantes de parte de sus compañeros de estudio.

En todos estos casos se buscaron maneras para superarlas, tales como:

- Charlas sobre temas de violencia intrafamiliar, equidad de género, roles. Además, orientaciones psicológicas.
- Atención a estudiantes varones que presentaban maltratos a las estudiantes mujeres.
- Con estudiantes embarazadas, las decisiones sobre estos casos

47 Enfermedad sociocultural que se presenta entre indígenas Miskitus y Mayangnas, con síntomas similares a la histeria. Se presenta a través de episodios epidémicos, de forma colectiva puesto que afecta a muchas personas a la vez. Su tratamiento es a través de terapias tradicionales. En este caso les dio a casi la totalidad de los estudiantes en varias ocasiones.

- eran tomadas en conjunto con los padres de familia.
- Se coordinó con el Instituto de Medicina Tradicional de la Universidad para atender las enfermedades propias de la cosmovisión de los indígenas.
 - Para reducir la violencia de género se implementaron actividades de cultura y deporte que obligaron a interactuar de manera equitativa a los jóvenes de ambos sexos.

Aspectos innovadores y exitosos

- El plan de estudio está diseñado bajo el concepto de una secundaria acelerada, en el cual se da en tres niveles, a saber: Primer Nivel: Nivelación y Primer año; Segundo Nivel: Segundo y Tercer años; Tercer Nivel: Cuarto y Quinto años.
- Ante el problema del bajo nivel mostrado por los estudiantes graduados de sexto grado, y quizás en buena parte por el no manejo de la lengua castellana, se agregaron las materias de lectura, ortografía y redacción.
- Se incorporó a maestros indígenas en la educación, para superar la falta de conocimiento del castellano y así acercarlos a este nuevo idioma.
- La formación (educación y entrenamiento) del recurso humano indígena y el involucramiento de jóvenes (hombres y mujeres) en el actual proceso educativo, es un tema que debe abordarse para la preparación del cambio generacional de líderes, a lo interno de la estructura organizativa de las comunidades y gobiernos territoriales.
- Se ha recurrido a dar atención a las comunidades más pobres y más aisladas de las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense.
- La alfabetización y la educación no deben verse como un fin en sí, sino como un medio para el fortalecimiento de las capacidades de autodeterminación de los gobiernos territoriales.
- Como elemento innovador en este sistema de escuelas de líderes, es que los entrevistados enfocan la necesidad de realizar jornadas o campañas de alfabetización de adultos, pero que permitan adquirir elementos para integrar a personas mayores, que ya tienen conocimiento de la historia, de la gobernanza y del territorio.
- La captación de jóvenes a través del involucramiento de sus autoridades comunales y territoriales, le confiere al programa mayor credibilidad, sostenibilidad e impacto.

- Durante el proceso de enseñanza se construyó un currículo pertinente y culturalmente adecuado a la realidad cultural y lingüística con enfoque al fortalecimiento de formación de liderazgo en los estudiantes.
- El hecho de tenerlo en una Universidad le confiere un carácter de sostenibilidad.

Impacto y lecciones aprendidas

- Comunidades históricamente excluidas cuentan con jóvenes estudiando, con lo cual se ha elevado la autoestima colectiva.
- Los primeros grupos de estudiantes están ingresando a carreras universitarias.
- Programas de comunicación, intercambios culturales y otros en los cuales ha participado el grupo de estudiantes contribuyen a valorizar sus culturas.

Lecciones aprendidas:

- Es necesario disponer de un programa de acompañamiento dirigido específicamente a esta población estudiantil, a fin de que garantizar el logro de los objetivos del programa, pero también a alcanzar las necesidades humanas, como son los aspectos morales, éticos y espirituales.
- Es necesario mantener la comunicación permanente, la cohesión y unidad tanto de alumnos, como del conglomerado de docentes y padres de familia.
- Siempre hay que tener en consideración los aspectos culturales, sociales, espirituales de los alumnos indígenas.
- El desarrollo de estrategias de convivencia en grupos, con enfoque de liderazgo, comunicación efectiva, desarrollo de capacidades y habilidades funcionaron a cabalidad.
- Hay que tomar en cuenta la atención individualizada y sistemática para los estudiantes que presentaban mayores dificultades, tanto para el aprendizaje como para establecer relaciones. Las charlas, consejerías y talleres para el autodesarrollo de sus personalidades o carácter fueron muy valiosas.

Conclusiones y recomendaciones

En Nicaragua hay condiciones que favorecen la educación de jóvenes y adultos indígenas, especialmente por los avances en el reconocimiento a los derechos colectivos de dichos pueblos en los últimos años. El hecho de contar en las Regiones Autónomas con el Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR), en el cual se han formulado sus propias propuestas de educación, ofrece una oportunidad que ha facilitado el establecimiento de diversos programas innovadores.

Las principales recomendaciones son las siguientes:

1. Los programas con mayor nivel de aceptación en las comunidades son aquellos que inician la formación básica en lectoescritura en los propios idiomas de los participantes y que pasan posteriormente al español.
2. La mayor necesidad y demanda de los comunitarios son los programas que integran al mismo tiempo formación para el trabajo, vinculada a las necesidades locales.
3. Tienen un mayor grado de aceptación los programas con facilitadores adultos de la misma comunidad.
4. Son preferibles los equipos técnicos con conocimiento de educación de adultos y dominio de los idiomas locales, que aplican metodologías participativas y utilizan en los programas horarios flexibles.
5. Es conveniente que los programas involucren a diversos actores, especialmente en los niveles descentralizados, con lo cual se asegura mayor grado de sostenibilidad.
6. Promover la coordinación entre los diversos subsistemas de educación, en especial con INATEC.
7. El uso de diversos medios de comunicación, como las radioemisoras comunitarias, es necesario, sin embargo, se privilegian los materiales y la comunicación en los idiomas propios.
8. Los procesos de transformación curricular deben ser participativos, deben de responder a las características culturales e idiomas de la zona.
9. Retomar los materiales –textos– y recursos ya existentes, sin que la falta de materiales se utilice como pretexto.

Referencias bibliográficas

ARELLANO, J.

2002 Voces indígenas y letras coloniales de Nicaragua y Centroamérica. Centro Nicaragüense de escritores. Managua.

ARRIEN, J.

s.f. *La alfabetización en Nicaragua. Background.* Paper prepared for the Education for all Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life.

CEAAL y IPADE

2005 *Movimiento XXV Aniversario.* Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización. Memoria 2005. Managua.

CRAAN y CRAAS

2003 “El Sistema Educativo Autonomico Regional”. En: *Plan 2003-2013.* Managua.

CUNNINGHAM y Dixon

2004 *Implicaciones de la interculturalidad en la educación intercultural bilingüe y educación de adultos en la Región Autónoma Atlántico Norte.* Managua: FOSED-UE.

FUNDACIÓN WANGKI LUHPA

s.f. *Entrenando. Programa de Opciones Saludables.* Bilwi.

GARGALLO, F.

s.f. Los Garifunas de Centroamérica: Reubicación, sobre vivencia y nacionalidad de un pueblo afro-indo americano. [Documento en línea] <<http://www.xoc.uam.mx/~polcul/pyc14/89-108.pdf>>

GONZÁLEZ, Jentoft, Koskinen y López

2006 *El Pueblo Rama - Luchando por Tierra y cultura.* Managua: URACCAN - University of Tromso.

GRAAN

2007 *El Caribe de Nicaragua en ruta hacia el desarrollo humano. El desarrollo surge desde adentro.*

MANTICA, C.

2003 El Habla Nicaragüense y otros ensayos; Managua.

MINED y FOSED

2006a *Guía metodológica para el facilitador del primer nivel de educación básica de jóvenes y adultos*. Managua.

2006b *Wark duakaia Wauhkataya 1- Pamali Iwanka ba Tawan bilara Numbika*: Ulanka. Managua.

OBANDO, Estrada, Figueroa y Lapoutre

1998 *Orinoco: Revitalización cultural del pueblo Garífuna de la Costa Caribe Nicaragüense*. Managua: URACCAN, APN y OAGANIC.

OLGUÍN, G.

2006 Educación para el trabajo, empleo y derechos de los pueblos indígenas. ETEDPI y OIT.

PNUD

2005 “Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. ¿Nicaragua asume su diversidad?”. En: *Índice de Desarrollo Humano 2005*. Managua.

Ríos, A.

2008 *Alfabetización para reducir la pobreza. Gratuidad y merienda escolar, ambiciosas metas educacionales del Gobierno de Nicaragua*. El Nuevo Diario. 9 de febrero de 2008.

SEAR

2002 *Fundamentos para la educación de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas*. URACCAN, Comisiones de educación de los Consejos Regionales Autónomos, Secretarías de Educación de los Gobiernos Regionales Autónomos, FOREIBCA, UNIÓN EUROPEA y SAWANG.

2003 “Consejos Regionales Autónomos Atlántico Norte y Sur. Comisiones de Educación”. En: *Informe de gestión 2003. Una Educación Intercultural para todas y todos*. Bilwi-Bluefields.

URACCAN, IPILC y DIREPI

1999 Cuaderno comentario. Para maestros y maestras de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense.

WILLIAMSON y Fonseca

2007 Compendio estadístico de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua. Managua: CIDCA.

CAPÍTULO VII

La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Perú

Madeleine Zúñiga C.
Foro Educativo, Perú

Introducción

Una de las mayores dificultades para realizar cualquier estudio sobre la población indígena en el Perú es precisar a quién considerar indígena y, paralelamente, no contar con información desagregada que considere esta categoría. La definición de “indígena” puede ser una tarea difícil en un país de reconocida pluralidad étnica y cultural, en el que los contactos entre los miembros de una y otra etnia con otros grupos sociales pueden ser de larga o corta data, con los consecuentes efectos en términos de conservación o modificación de identidades, reconocidas o adscritas.

En la Ley N° 27811 sobre la Protección de los Conocimientos Colectivos, el Art. 2° presenta la siguiente definición de “pueblos indígenas”:

Son pueblos originarios que tienen derechos anteriores a la formación del Estado peruano, mantienen una cultura propia, un espacio territorial y se autorreconocen como tales. En estos se incluye a los pueblos en aislamiento voluntario o no contactados, así como a las comunidades campesinas y nativas.

La denominación “indígenas” comprende y puede emplearse como sinónimo de “originarios”, “tradicionales”, “étnicos”, “ancestrales”, “nativos” u otros vocablos.

Por razones esencialmente económicas y educativas, muchos miembros de estos pueblos abandonan su comunidad de origen y pasan a formar parte de la población en pueblos y ciudades a los que llegan con una identidad cultural que puede mantenerse, modificarse o debilitarse, ya sea para asumir

una nueva identidad indígena o desplazarla y no reconocerse como tales con el paso de los años¹. De ahí que, en el marco de un estudio sobre jóvenes y adultos indígenas, precisamos de criterios para identificar personas indígenas, pues éstas son sujetos de derechos universales, como el de la educación. En este sentido, además de criterios como la historia, la cultura y el ser hablante de una lengua originaria, deberíamos considerar también el habla de una variedad de castellano con rasgos de lengua andina o amazónica, para poder identificar indígenas en la zona andina y en la costa del Perú, ya sea conformando comunidades campesinas legalmente reconocidas o formando parte de la población en general.

Al no contar con información que considere estos criterios, el rasgo que nos lleva a identificar a la población indígena es su lengua materna. Por lo tanto, el universo de indígenas considerado en el estudio lo constituyen aquellas personas que son miembros de un pueblo indígena, o conforman comunidades campesinas o que, fuera de ellas, a nivel individual, conservan muchas de sus prácticas culturales y el uso de la lengua indígena, sea como monolingües o como bilingües en lengua indígena y castellano, y ocupan estratos socioeconómicos bajos en pueblos y ciudades intermedias. Un rasgo que caracteriza a las personas indígenas del universo del estudio es el de ser parte de los quintiles más pobres de la sociedad peruana, aquellos que viven en situación de pobreza y pobreza extrema.

El estudio consta de cinco partes; la primera está dedicada a presentar el contexto sociolingüístico y socioeducativo del país en general, en el cual se destacan las inequidades con respecto a la población rural y en condiciones de pobreza y pobreza extrema, entre quienes se encuentra la población indígena. Inmersas en las características de la educación peruana están, en parte, las causas del analfabetismo, del que se ofrece información en la segunda parte del trabajo. La tercera parte la constituye el conjunto de dispositivos legales referidos a la educación pública que, de una u otra manera, conciernen a la población indígena. Seguidamente se ofrecerá una breve perspectiva histórica de los programas de alfabetiza-

1 Debemos considerar en especial a las olas migratorias de población indígena andina en las décadas de los años cincuenta y sesenta en el siglo próximo pasado, y luego las que se dieron en los ochenta y noventa, a raíz de la aparición del terrorismo que sumió al país en un periodo de violencia político-militar por más de una década.

ción y el panorama actual de la oferta de alfabetización, que incluye a la población indígena. Para terminar, en la quinta y última parte se presenta un estudio de caso, el de la propuesta de “Bi-Alfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad”, inicialmente destinado a mujeres quechua hablantes, reconocido como una experiencia exitosa, en particular en el sur del país andino.

Lenguas y educación en el Perú

El contexto lingüístico y sociolingüístico

El Perú es, de hecho y por ley, reconocido como un país multilingüe y pluricultural. Pese a que el número de etnias y lenguas ha venido mermando con el correr del tiempo, aún se cuentan cuarenta y cuatro lenguas habladas por la población peruana. A comienzos de la década de los cincuenta en el siglo pasado, se calculaban alrededor de setenta lenguas nativas u originarias, junto al castellano; dos décadas más tarde su número había disminuido a cincuenta y seis. El censo nacional de 1993 llegó a registrar cuarenta y tres lenguas indígenas, como se observa a continuación en el cuadro 1.

La Amazonía es la zona que alberga el mayor número de lenguas originarias en el país, entre 38 y 40, aunque esta diversidad no signifique mayor número de hablantes; por el contrario, la totalidad de usuarios de nuestras lenguas amazónicas es bastante menor al número de hablantes de las dos lenguas andinas más extendidas, el quechua y el aimara, como se verá luego.

Cuadro 1
Familias lingüísticas y número de lenguas

Familias	Lenguas	No.
Arawa	Culina	1
Arawak	Asháninka, campa caquinte, chamicuro*, inapari*, machiguenga, nomatsiguenga, piro, resigaró*, yanesha	9
Bora	Bora	1
Cahuapana	Chayahuita, jebero	2
Harakmbüt	Harakmbüt	1
Huitoto	Huitoto, ocaína*	2
Jíbaro	Achuar, aguaruna, huambisa	4
Candoshi	Candoshi-shapra	1
Pano	Amahuaca, capanahua, cashibo-cataaibo, cashinahua, mayoruna, shipibo-conibo, yaminahua	7
Peba-yagua	Yahua	1
Shimaco	Urarina	1
Tacana	Ese eja	1
Ticuna	Ticuna	1
Tucano	Secoya, orejón	2
Tupi-guaraní	Cocama-cocamilla, omagua*	2
Záparo	Rabela*, iquito*, taushiro*	3
Romance	Castellano	1
Quechua	Quechua sureño-norteño, quechua central, quechua amazónico	3
Aimara	Aimara, jaqaru	2
Total		45

Elaborado a partir de Inés Pozzi-Escot, 1997. El Multilingüismo en el Perú. Cusco: PROEIB Andes y Centro Bartolomé de las Casas.

* Lengua en proceso de extinción, según el mapa lingüístico trabajado por el CILA-UNMSM, aunque el número de lenguas en esta situación puede ser mayor.

La gran diversidad de lenguas en la Amazonía es el mayor reto para el diseño de cualquier programa educativo, entre ellos el de alfabetización. Igualmente lo es la variedad dialectal del quechua pues, al interior de las ramas sureña-norteña, central y amazónica, los especialistas llegan a identificar hasta 19 variedades quechuas. La diversidad dialectal del quechua ha tenido repercusiones en las políticas educativas, pues se ha argumentado la dificultad o imposibilidad de usarla como lengua instrumental por el elevado costo

de producir materiales en cada variedad, por ejemplo. Las posibilidades de elaborar una variedad estándar, como la tienen las lenguas de larga tradición escrita, junto a una rica variedad de formas orales (como el francés, español o inglés), no es aún tema de debate en el país y debería serlo pues la oficialización del quechua comienza a ser parte de las políticas regionales que están surgiendo a medida que avanza el proceso de descentralización en el que estamos inmersos.

Al interior del abanico lingüístico existen grandes diferencias en la densidad poblacional de las lenguas originarias, tanto andinas como amazónicas. Según el censo de 1993, (cuadro 2) los quechua hablantes sumaban 3,199.474 (equivalente al 16,6% de habitantes del país), mientras que el de hablantes de aimara llegaba a 412.705 (el 2,1% de la población). En cambio, el número, aunque impreciso, de hablantes de lenguas amazónicas en ese mismo censo era de aproximadamente 250.000, número siempre rechazado por las organizaciones indígenas, conscientes de que no se había contado a todos por la dificultad de acceder a las comunidades nativas debido a su dispersión y aislamiento.

En el cuadro 2 se presentan datos sobre hablantes de las lenguas andinas quechua y aimara, y las lenguas amazónicas, agrupadas como idioma nativo, por regiones o departamentos², en el que destacamos aquellos cuyo porcentaje de hablantes es mucho mayor que el promedio nacional.

2 En el proceso de regionalización del país se pasó a denominar “región” a los departamentos, por lo que usamos indistintamente estas dos denominaciones pues se refieren a la misma jurisdicción.

Cuadro 2
Población de 5 años y más por lengua materna andina
según departamento, según censo de 1993

Departamento	Total	Castellano	Quechua	Aimara	Nativo
Amazonas	283.162	87,27%	0,37%	0,00%	11,50%
Ancash	834.161	62,98%	36,02%	0,00%	0,09%
Apurímac	321.157	22,44%	76,58%	0,29%	0,08%
Arequipa	819.837	80,20%	17,14%	2,04%	0,07%
Ayacucho	421.849	28,48%	70,58%	0,00%	0,10%
Cajamarca	1,075.051	97,78%	1,09%	0,00%	0,13%
Callao	576.373	92,50 %	6,06%	0,56%	0,08%
Cusco	885.828	34,76%	63,23%	0,32%	0,82%
Huancavelica	324.864	32,46%	66,61%	0,00%	0,08%
Huánuco	555.787	67,41%	31,08%	0,00%	0,30%
Ica	501.075	92,54%	6,59%	0,22%	0,08%
Junín	899.884	84,12%	12,97%	0,00%	2,19%
La Libertad	1,112.389	98,72%	0,44%	0,00%	0,10%
Lambayeque	807.359	96,43%	2,86%	0,00%	0,10%
Lima	5,742.511	89,14%	9,53%	0,45%	0,09%
Loreto	573.017	93,47%	1,68%	0,00%	3,68%
Madre de Dios	56.778	70,31%	24,11%	1,38%	3,10%
Moquegua	115.818	75,72%	10,86%	12,73%	0,08%
Pasco	195.026	84,97%	11,34%	0,00%	2,64%
Piura	1,201.931	98,65%	0,23%	0,00%	0,13%
Puno	938.275	23,34%	43,23%	32,61%	0,13%
San Martín	469.730	95,92%	2,53%	0,00%	0,50%
Tacna	194.700	75,03%	3,52%	20,76%	0,10%
Tumbes	136.305	98,27%	0,41%	0,00%	0,10%
Ucayali	265.736	86,55%	2,72%	0,00%	9,71%
Total	19,308.603	79,78%	16,57%	2,14%	0,68%

Fuente. Chirinos Andrés. Atlas Lingüístico del Perú. 2001.

Nota: La cifra de 7510 aimara hablantes residentes en el "resto del Perú" que consigna Chirinos, no ha sido incluida

Además de destacar en el cuadro las regiones con alto porcentaje de quechua hablantes (Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Puno), llamamos la atención sobre la presencia de personas quechuas en todo el país. En Lima, el censo de 1993 registró más de medio millón de quechua hablantes, cerca al 10% de la población de la capital del país. Las migraciones incrementaron durante las dos últimas décadas del siglo pasado debido a la crisis político-militar por el terrorismo extendido en la zona andina, hecho que no se toma en cuenta en las políticas educativas nacionales. Los migrantes llevan con ellos su lengua y su cultura y su conservación, debilitamiento o pérdida quedan libradas a lo que encuentren en su nuevo hábitat, a falta de políticas que

velen por su derecho a mantenerlas y a protegerlos de la discriminación que usualmente sufren.

Las lenguas amazónicas se concentran en los departamentos de Loreto, Ucayali, Amazonas, Madre de Dios. La situación de uso de estas lenguas es muy variada, como se lee en el cuadro 33, y la tendencia a la castellanización es fuerte. Sin embargo, bien podría ser que en comunidades como la cocama o kukama, los esfuerzos por recuperar la lengua en la última década, tengan éxito y logren revertir el proceso de desplazamiento. De otro lado, migrantes amazónicos en Lima, como los shipibo, han dado muestras de utilizar su lengua como marcador de identidad en este nuevo contexto, como se demostrará en un estudio en marcha sobre este tema⁴.

A mediados de 2007 tuvo lugar el último censo nacional cuyos resultados aún no se conocen. No nos extrañaría la desaparición de algunas de las lenguas amazónicas que se encontraban ya en peligro de extinción en 1993. Pero será interesante saber si se mantiene la tendencia de crecimiento de la población bilingüe en lengua nativa y castellano que se advertía en los censos desde los años cuarenta, o si se ha reforzado el desplazamiento de las lenguas originarias por el castellano. Apostamos por lo primero y esperamos que las cifras de población indígena adulta, en su lugar de origen y en los lugares adonde emigran, ayuden a llamar la atención sobre políticas, planes y programas que garanticen su derecho a recibir atención educativa con un enfoque intercultural que propicie el fortalecimiento de un bilingüismo en lengua indígena y castellano.

Una información que aún no manejamos es la que concierne a las variedades locales no estándar del castellano habladas por los indígenas, a veces como única lengua materna. Para ello requerimos de un censo sociolingüístico, además de los censos poblacionales regulares, tarea nunca asumida en el Perú multilingüe. Este conocimiento es relevante por la función esencial que juega el lenguaje en todo proceso de aprendizaje, función que una variedad local podría no cumplir a cabalidad, particularmente en niveles de educación secundaria y superior, en los que se exige el dominio del castellano estándar.

3 El número de hablantes consignado para las lenguas difieren de los presentados en el cuadro 1, lo cual prueba de la dificultad de obtener precisión respecto las lenguas amazónicas.

4 Trabajo en construcción de Virginia Zavala y Nino Bariola, PUCP.

No acceder al manejo de esta variedad puede ser causa de la exclusión educativa de muchos jóvenes y adultos indígenas, que no ejercen su derecho a tener las mismas oportunidades de educación que sus pares hispanohablantes.

Cuadro 3
Tipología de lenguas habladas en la amazonía,
Según densidad poblacional

Densidad Poblacional	Lengua	Situación de la lengua
Mayor a 15.000	Asháninka, kichwa	Muy diversa, tendencia a castellanización algunas zonas
	Awajun, shipibo	Niños y niñas se socializan en la lengua.
Entre 10.000 y 15.000	Shawi	Mayoría de niños se socializan en la lengua, tendencia a castellanización en algunas zonas.
	Kukama-kukamiria	Lengua conocida por algunos adultos, no es vehículo de comunicación cotidiana.
Entre 5.000 y 10.000	Machiguenga, wampis, nomatsiguenga	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Yanesha	Tendencia a la castellanización.
Entre 1.000 y 5.000	Achuar-shiwiar, cacataibo, yine, kandozi-shapara, matsés, ticuna, urarina	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Yagua, harakmbut, huitoto	Fuerte tendencia a la castellanización.
	Shiwilu	Lengua hablada por algunos adultos.
Entre 500 y 1.000	Cashinahua,	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Bora y ese,eja	Tendencia a la castellanización.
Menor a 500	Culina, yaminahua, secoya, sharanahua, caquinte, amahuaca.	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Maijuna, abela y ocaina.	Pocos niños y niñas se socializan en la lengua.
	Chamicuro, capanahua, iquito	Lengua hablada sólo por algunos adultos.
	Resigaró, taushiro, iñapari	Cada una de estas lenguas era hablada por no más de 7 personas en 1975.
	Omagua	Nadie la habla, adultos entendían a padres cuando estaban vivos.

Fuente. Trapnell y Neira 2004.

Educación y equidad: acceso, culminación, tasas de escolaridad

Acceso

Hasta hace muy poco, la invisibilidad de la población indígena en el Ministerio de Educación -fuera de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)-, se hacía evidente al no presentar ninguna información específica sobre ella, salvo el dato general del censo de 1993: 19% de la población peruana habla una lengua distinta al castellano (MED 2005a: 122-123). Actualmente, al menos encontramos información sobre el porcentaje de la población en edad escolar de cinco etnias que reciben educación estatal, en un cuadro comparativo entre la situación en 1993 y en 2006 (cuadro 4).

Cuadro 4
Tasa de cobertura total de la población indígena en edad escolar porcentaje del grupo de edad entre la población indígena

	3-5 años		6-11 años		12-16 años	
	1993	2006	1993	2006	1993	2006
Perú	34,8%	44,7%	79,8%	95,7%	74,2%	87,8%
Por etnia						
Quechua	33,4%	47,7%	79,1%	96,6%	73,4%	88,5%
Aimara	46,9%	44,9%	89,1%	98,1%	82,0%	91,7%
Aguaruna	-	28,6%	-	87,7%	-	82,3%
Asháninka	-	28,5%	-	90,6%	-	68,8%
Shipibo-Conibo	-	59,6%	-	98,2%	-	89,2%
Otra	32,3%	24,5%	73,0%	84,9%	68,2%	76,9%
Por sexo						
Femenino	34,4%	45,4%	34,4%	95,6%	34,4%	85,2%
Masculino	35,1%	44,1%	35,1%	95,9%	35,1%	90,4%

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 1993 del Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta Nacional Continua 2006 del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Los datos siguen el patrón nacional en cuanto al déficit de atención en la educación inicial (3-5 años), la cercanía a la cobertura total en el nivel primaria (6-11) y el déficit de atención en la educación secundaria (12-16). Según la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación:

El acceso prácticamente universal al sistema educativo en el rango de edad de 6 a 11 años se alcanza sin distinción de género, área de residencia o nivel de

pobreza. En contraste, la cobertura educativa de las poblaciones de 3 a 5 años y de 12 a 16 años de edad es considerablemente menor en el área rural y entre los hogares en situación de pobreza. Así, la población excluida del sistema educativo es la que se encuentra más dispersa y también en mayor desventaja socioeconómica. (MED 2005a: 14)

Llamamos la atención sobre los avances en paridad de género encontrados entre los escolares indígenas de 6 a 11 años, a nivel de primaria, hecho que implica cambios culturales. Confiamos en que a esta primera información sobre escolares indígenas, sigan otras, desagregadas según los indicadores claves: culminación oportuna de estudios, índice de escolaridad, calidad y logros de aprendizaje. Mientras tanto, para informar sobre ellos, nos vemos obligados a ubicar a la población indígena en las zonas rurales y entre la población pobre y de pobreza extrema de las regiones en las que su presencia es significativa, aun sabiendo que corremos el riesgo de no presentar una imagen real, sino aproximada de su situación educativa. En el cuadro 5 destacamos las regiones con mayor concentración de población indígena y el acceso de ésta a un nivel educativo.

Las deficiencias de atención en la educación secundaria, juntamente con la baja calidad de la enseñanza, contribuyen al analfabetismo funcional hallado en las áreas rurales y entre la población pobre.

Cuadro 5
Tasa de cobertura total de la población indígena
en edad escolar, por regiones

Región	3-5 años		6-11 años		12-16 años	
	1993	2006	1993	2006	1993	2006
Amazonas	25,8%	26,7%	69,8%	87,2%	67,3%	81,4%
Ancash	40,8%	48,6%	81,4%	95,6%	71,7%	84,4%
Apurímac	34,9%	58,1%	82,3%	98,8%	81,1%	94,5%
Arequipa	33,9%	42,4%	78,9%	96,8%	68,6%	88,7%
Ayacucho	29,4%	47,9%	77,8%	97,6%	77,3%	88,8%
Cajamarca	67,2%	w	81,3%	w	77,4%	w
Callao	47,3%	w	82,3%	w	69,7%	w
Cusco	35,4%	50,1%	80,3%	96,3%	74,2%	90,3%
Huancavelica	32,7%	54,4%	78,3%	97,5%	72,9%	87,1%
Huánuco	21,2%	30,2%	66,2%	93,1%	62,4%	78,0%
Ica	43,9%	w	77,9%	w	73,9%	w
Junín	39,6%	32,8%	79,0%	93,3%	68,1%	74,4%
La Libertad	60,4%	-	81,4%	w	69,0%	w
Lambayeque	41,1%	38,1%	70,5%	93,1%	67,8%	74,4%
Lima Metropolitana	41,7%	w	81,7%	w	69,0%	88,4%
Lima Provincias	a	w	a	100,0%	a	93,1%
Loreto	23,8%	22,2%	68,8%	85,0%	68,2%	78,1%
Madre de Dios	32,6%	w	76,2%	89,9%	55,6%	76,6%
Moquegua	58,3%	w	89,1%	100,0%	76,9%	92,2%
Pasco	26,2%	27,7%	74,8%	92,1%	64,0%	70,6%
Piura	39,1%	w	79,2%	w	61,6%	w
Puno	37,2%	40,3%	84,5%	96,7%	79,7%	91,3%
San Martín	46,5%	w	75,8%	91,1%	62,6%	84,2%
Tacna	42,6%	w	83,6%	100,0%	66,1%	82,7%
Tumbes	71,4%	-	78,2%	w	73,1%	w
Ucayali	39,0%	48,3%	81,6%	94,2%	73,8%	83,8%

w: Menos de 30 observaciones disponibles para el cálculo del indicador.

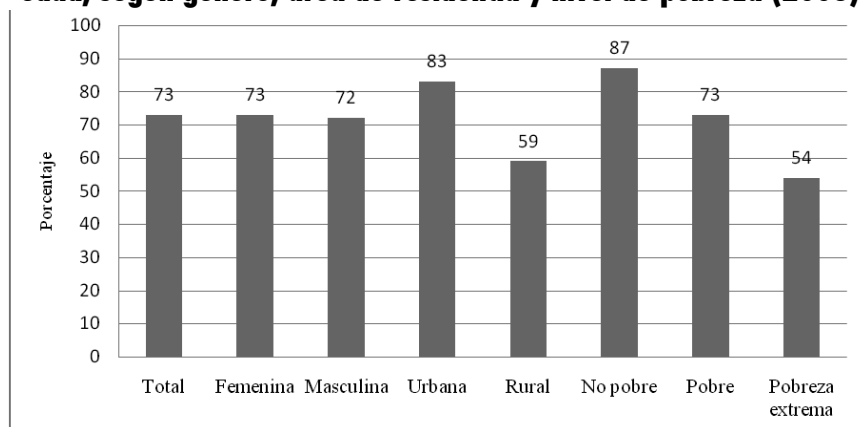
Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 1993 del Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta Nacional Continua 2006 del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Culminación oportuna de estudios

De hecho, no basta ingresar al sistema, lo importante es mantenerse en él y culminar exitosamente los estudios para vincular positivamente educación a desarrollo personal y social. En este sentido, una evidencia de inequidad en el sistema educativo peruano son los datos sobre la conclusión oportuna de los

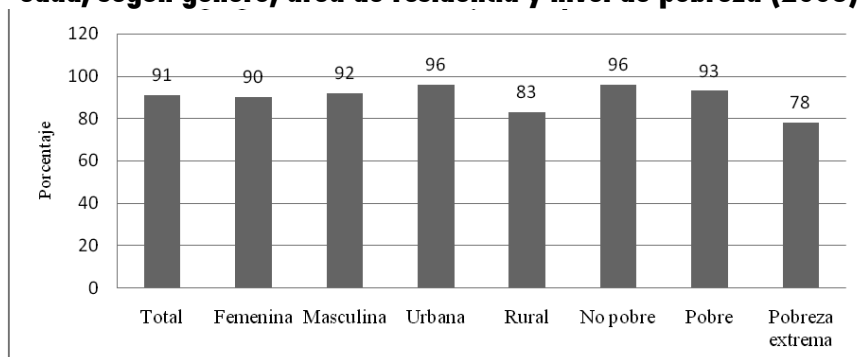
estudios primarios y secundarios. Si bien es casi universal el acceso a la educación primaria, a nivel nacional sólo el 73% culmina sus estudios primarios en la edad normada, de 11 a 13 años. Sin embargo, en las áreas rurales el porcentaje baja a 59 y entre los pobres, más aún, a 54% (gráfico 1). Si se tuvieran datos específicos sobre escolares con lenguas indígenas, es muy probable que ellos estuvieran entre estos grupos y también entre aquellos a los que les toma de tres a cinco años más terminar la primaria, por falta de atención cultural y lingüísticamente pertinente. Cuando se considera la población de 14 a 16 años, el 91% de ella tiene primaria completa (gráfico 2). Esta es la razón por la cual los índices de analfabetismo entre la población joven es considerablemente más bajo que el se encuentra entre la población adulta por encima de los 40 años, como se verá más adelante.

Gráfico 1
Tasa de conclusión de primaria en la población de 11 a 13 años de edad, según género, área de residencia y nivel de pobreza (2003)



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - Encuesta Nacional de Hogares 2003.
Elaboración: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Unidad de Estadística Educativa.

Gráfico 2
Tasa de conclusión de primaria en la población de 14 a 16 años de edad, según género, área de residencia y nivel de pobreza (2003)



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - Encuesta Nacional de Hogares 2003.
 Elaboración: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Unidad de Estadística Educativa.

Una última información con datos al 2006 revela un incremento en la conclusión oportuna del nivel primaria, pues sube de 73 a 75,4% a nivel nacional, y también en áreas rurales, de 59 a 61%. En el rango de edades de 15 a 19, el 93% cuenta con primaria completa en el país; en las áreas rurales el porcentaje asciende al 87,4%.

La culminación de la educación secundaria es un reto mayor para la población en general y mucho más para la rural y pobre, entre las que se encuentran los indígenas. Los datos al 2006, comparados con los de 2003, señalan un incremento en la tasa de conclusión de la secundaria, tanto a edad oportuna (17 a 19 años), como a edad tardía (20 a 24 años), que corresponde a la población joven y adulta (cuadro 6). Vemos que, a nivel nacional, aún es baja la tasa de conclusión a edad oportuna (56%), pero se incrementa significativamente a edad adulta y alcanza un 71,2%. Sin embargo, las grandes inequidades persisten y las diferencias son notables para la población rural y pobre, como se lee en el cuadro. Frente al 68,5% de jóvenes que culminan oportunamente la secundaria en áreas urbanas, en las áreas rurales el porcentaje baja dramáticamente a 32,6% y más aún entre los pobres extremos, con apenas un 17%, según información para el 2003 y por actualizar al 2006. Con tres o cinco años más de esfuerzo, el porcentaje para áreas urbanas se eleva a 81,6 pero la brecha continua siendo grande en las zonas rurales, donde sólo el 44,2% de la población ya adulta logra culminar la secundaria.

La información revela que el país avanza en cuanto a cobertura de la educación básica, una meta deseable y prometida en el marco de políticas internacionales como los objetivos de la Educación para Todos.

Cuadro 6
Tasa de conclusión oportuna y tardía de Secundaria

	Edades entre 17 y 19		Edades entre 20 y 24	
	2003	2006	2003	2006
Perú	51,3%	56,0%	65,7%	71,2%
Sexo				
Femenino	52,0%	57,3%	65,0%	69,5%
Masculino	50,6%	54,8%	66,4%	72,7%
Área y sexo				
Urbana	64,2%	68,5%	78,4%	81,6%
Femenino	66,9%	70,1%	78,7%	81,1%
Masculino	61,7%	66,9%	78,0%	82,0%
Rural	24,3%	32,6%	34,9%	44,2%
Femenino	19,6%	30,0%	29,5%	37,5%
Masculino	28,4%	34,8%	40,1%	50,1%
Nivel de pobreza				
No pobre	68,0%	-	80,6%	-
Pobre	45,0%	-	55,8%	-
Pobre extremo	17,4%	-	26,6%	-

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática

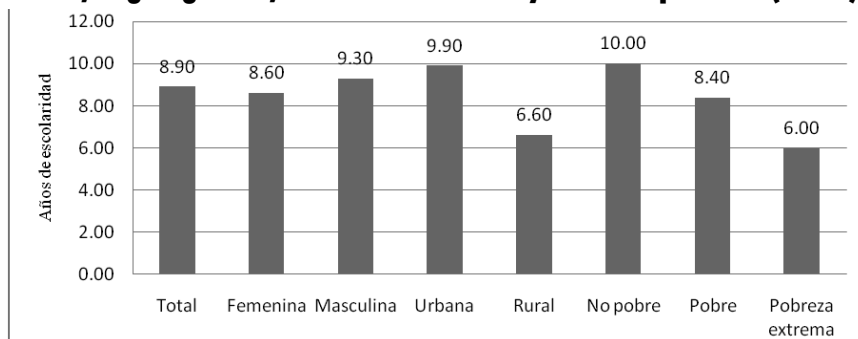
Índice de escolaridad

El promedio de años de escolaridad se ha mantenido prácticamente igual desde 1985 hasta el 2003 y es de 9 años a nivel nacional; sin embargo, posar la mirada en la información para áreas rurales y población en condiciones de pobreza nos devuelve las consecuencias de la ineficiencia de los programas sociales que han sido una constante en nuestros gobiernos. Así, el promedio nacional para áreas rurales es de 6,6 años de escolaridad y la de los pobres extremos es de 6.

Las inequidades se hacen mucho más evidentes al analizar la información por regiones o departamentos y sus subdivisiones en provincias y distritos. Por ejemplo, en el Censo de 1993, la provincia de Canas, en Cusco, registraba una escolaridad de 4 años, pero en los distritos rurales el promedio

bajaba a 3,6 y, las mujeres campesinas quechua hablantes, con certeza en esa zona, tenían poco más de dos años de escolaridad, mientras los hombres lograban cinco. La situación no difería de la que se registró en provincias puneñas como Moho o en la de San Marcos, en la región norteña de Cajamarca. Las mujeres del campo no lograban pasar el tercero de primaria y los hombres terminaban su escolaridad luego de cinco años de primaria (Zúñiga 2002). Entre las comunidades indígenas amazónicas, el índice de escolaridad al 2001 era de apenas 3,2 años para la población de 15 años a más.

Gráfico 3
Tasa de conclusión de primaria en la población de 24 a 35 años de edad, según género, área de residencia y nivel de pobreza (2003)



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - Encuesta Nacional de Hogares 2003.
Elaboración: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Unidad de Estadística Educativa.

La desatención a la educación de jóvenes y adultos en el país, mucho más en áreas rurales o para atender población indígena. No sólo la cobertura ha sido permanentemente baja, sino que su pertinencia ha sido repetidamente cuestionada. Esto ha contribuido a las tasas de analfabetismo que examinaremos luego, en especial en el caso de las mujeres de habla indígena. Así, en el año 2003, tan solo el 31% de los jóvenes entre 17 y 24 años asistía a algún centro o programa educativo. En las áreas rurales la tasa era de 25%. La población de 25 a 39 años y la de 40 años y más, prácticamente no recibía ninguna atención educativa.

La Ley General de Educación emitida a mediados de 2003 sienta las bases para comenzar a cerrar la enorme brecha de equidad en la educación de jóvenes y adultos, indígenas y no indígenas. El camino apenas se comienza a abrir para la Educación Básica Alternativa y la Educación Comunitaria, dos modalidades a

través de las cuales debemos saldar las deudas por el abandono educativo de esta población y avanzar para hacer realidad el compromiso de una Educación para Todos, declarado en Jomtién (1990) y reiterado en Dakar (2000).

Calidad educativa

En la última década y a raíz de las pruebas internacionales⁵ y nacionales a las que se ha sometido a los alumnos de primaria y secundaria, ha ido creciendo en el país la conciencia de la baja calidad de la educación nacional; paralelamente, surge la demanda no sólo por el acceso, sino por una educación de calidad para todos y todas. Los resultados de las mencionadas pruebas, aún con los cuestionamientos que de ellas se hace, con razón, han demostrado que el paso por la escuela pública durante seis o doce años, bien puede haber sido un pasar por las aulas sin que se logren los aprendizajes necesarios para insertarse, en las mejores condiciones, a la vida productiva en diferentes campos, o acceder a una educación superior al término de la educación básica.

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos⁶ en el Mundo 2005, la UNESCO intenta una definición de calidad educativa basada en dos principios:

El primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, consiguiente, el éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (UNESCO 2004a: 18)

5 PISA, Programme for International Student Assessment; LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. El Perú participó en la prueba PISA 2001 y en los dos estudios comparativos del LLECE, en 1997 y el 2006.

6 Educación para Todos, EPT, programa mundial liderado por la UNESCO, con seis grandes objetivos –entre ellos, calidad en la educación– que deberán cumplirse al 2015 en los países miembros de las NNUU. Anualmente la UNESCO publica informes comparando los avances de los países en el logro de los objetivos de la EPT, para lo cual se requiere contar con instrumentos que midan esos avances.

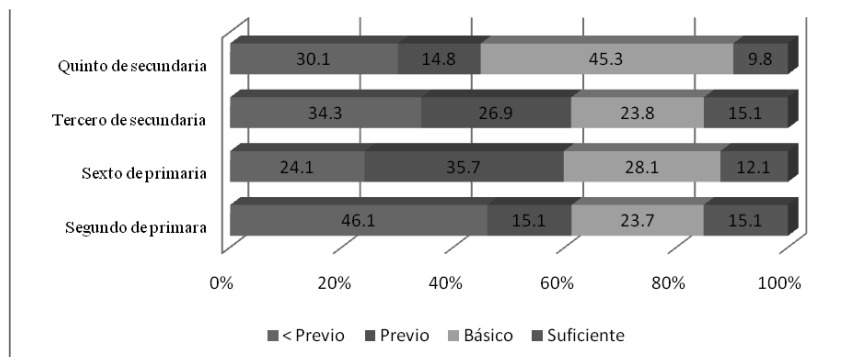
Ante la dificultad para medir actitudes, valores cívicos, creatividad y desarrollo afectivo, a nivel mundial se ha optado por concentrar la atención en la medición de los logros de aprendizaje en lectura y matemáticas, pilares de toda educación básica, pero no los únicos indicadores de calidad. El mismo informe mundial de la UNESCO describe cinco factores complejos que deben ser tomados en cuenta en la calidad de la educación: las características de los educandos (el medio social y económico, la pertenencia étnica, lengua, sexo, discapacidades, etc., fuentes de desigualdades que deben tenerse en cuenta en políticas de equidad), el contexto (situación económica y condiciones del mercado laboral, factores socioculturales, gestión y administración, apoyo de los padres, tiempo disponible para estudiar, normas nacionales, entre otros), los aportes materiales y humanos (materiales didácticos, bibliotecas, instalaciones escolares, preparación de los docentes y supervisores), la enseñanza y aprendizaje (tiempo de aprendizaje, métodos pedagógicos, evaluaciones) y los resultados (competencias en lectura, escritura y aritmética, aptitudes prácticas para la vida cotidiana, competencias creativas y afectivas, valores, ventajas sociales). (UNESCO 2004a: 39-41).

Aunque es difícil obtener suficiente información confiable sobre cada uno de los elementos que componen esos cinco factores de la calidad en la educación, es imprescindible tenerlos en cuenta al interpretar los resultados de dos indicadores, las pruebas de lectura y matemática. En el caso peruano, como se ha visto, las condiciones de pobreza y pobreza extrema, la zona rural de residencia, la pertenencia a una etnia de habla indígena no tomada en cuenta por el sistema, la asistencia a una escuela unidocente o multigrado, la gestión deficiente, la infraestructura insuficiente e inadecuada, la deficiente preparación del docente, todo ello condiciona la calidad del proceso educativo y sus resultados.

Tanto en las pruebas PISA como en las del LLECE, el Perú se ubicó entre los países con más bajos puntajes para Lenguaje y Matemática. Paralelamente, desde 1996, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC), ha realizado hasta el momento cuatro evaluaciones nacionales: las pruebas CRECER de 1996 y 1998 y las Evaluaciones Nacionales de 2001 y 2004. En las cuatro oportunidades los resultados fueron muy bajos, a nivel nacional, y peor aún en las áreas rurales y en los departamentos donde hay presencia significativa de población de habla indígena y marcadas condiciones de pobreza y pobreza extrema, corroborando las inequidades ya mencionadas. Presentamos a continuación una muestra de los resultados de la última Evaluación Nacional 2004, cuyo objetivo fue medir cuánto de los contenidos curriculares en las áreas de Comunicación y Matemática habían sido asimilados por los estudiantes de 2° y

6° de primaria, y 3° y 5° de secundaria, es decir, los grados intermedios y últimos de cada nivel educativo. La información proviene de la página web del Ministerio de Educación.

Gráfico 4
Porcentaje nacional de estudiantes según el nivel de desempeño



Resultados de la Evaluación de Comprensión de Textos
en 2° y 6° de Primaria y 3° y 5° de Secundaria

El porcentaje de alumnos que logró el nivel de desempeño suficiente en cada uno de los grados evaluados fue muy bajo e inferior al porcentaje de comprensión de textos, el anterior al previo. El proceso de aprendizaje de la lectura se inicia con grandes deficiencias (46% nivel inferior al previo, 15% de los años, de forma que, en el último año de secundaria se halla apenas 9% de egresados con desempeño suficiente y un 30% en el nivel inferior al previo (gráfico 4). El cuadro 7 desagrega la información de los resultados obtenidos en el último grado de primaria según la gestión estatal o privada de la escuela; dentro de las estatales, su ubicación en zona urbana y rural y, al interior del estrato rural, el tipo de centro educativo, polidocente⁷ o multigrado⁸. Las diferencias por sexo no figuran por no ser significativas.

7 Centro polidocente: un maestro por grado o sección.

8 Centro multigrado: un docente a cargo de dos o tres grados a la vez.

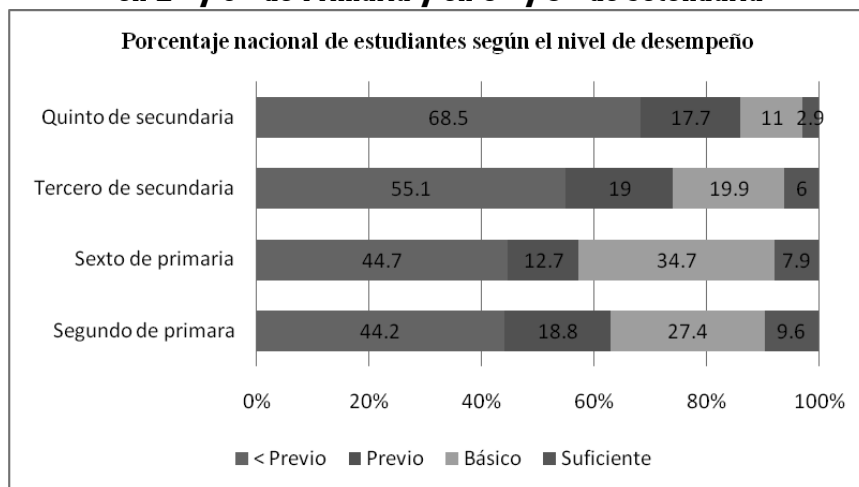
Cuadro 7
Sexto grado de primaria: niveles de desempeño en
comprensión de textos nacionales y por estrato

Niveles de desempeño	Nacional	Nacional		Estatal		Estatal rural	
		Estatal	No estatal	Urbano	Rural	Polidocente	Multigrado
Suficiente	12,1%	8,2%	36,1%	11,0%	2,3%	10,5%	1,7%
Básico	28,1%	26,0%	40,9%	32,8%	11,8%	31,6%	10,5%
Previo	35,7%	38,3%	19,4%	40,2%	34,4%	39,7%	34,3%
<Previo	24,1%	27,5%	3,5%	16,0%	51,5%	18,1%	53,5%

Las brechas son altamente significativas al comparar los logros (siempre bajos) en el nivel de desempeño suficiente, en los centros estatales y los no estatales, cuatro veces mayores que los de las escuelas públicas. Lo lamentable es que entre estas últimas, las brechas son más profundas aun entre los centros rurales y los urbanos (cinco veces por encima de los rurales) y entre un centro polidocente (10,5% en ese nivel) y un centro multigrado, con un ínfimo 1,7% de alumnos que acaban la primaria con suficiente desempeño en comprensión de lectura. Visto desde otra perspectiva, los niños y niñas que asisten a una escuela rural multigrado terminan la educación primaria prácticamente analfabetos, o muy próximos a devenir en analfabetos funcionales, si continúan en sus comunidades, sin atención educativa a jóvenes y adultos. En ellas se encuentran la mayoría de los alumnos de habla indígena.

Los resultados obtenidos para Matemática en las pruebas de 2004 fueron aún más dramáticos, como se lee en el gráfico 5, en el que se observa con nitidez que no hay recuperación de los alumnos que inician mal el proceso de desarrollo de competencias en matemáticas. Así, el porcentaje que logra un nivel de desempeño suficiente en el 2° de primaria (9,6), decrece en los próximos grados, de forma que el 7,9% alcanza ese nivel al término de la primaria y tan solo el 2,9 lo logra al culminar la secundaria. Paralelamente, el porcentaje del nivel más bajo de desempeño (menor al previo) comienza alto en el segundo de primaria (44,2%) y va incrementándose, de forma que en quinto de secundaria hallamos al 68,5% de los estudiantes ubicados en este nivel.

Gráfico 5
Resultados de la Evaluación de Matemática
en 2° y 6° de Primaria y en 3° y 5° de Secundaria



El cuadro 8 ofrece los resultados en Matemática, por estratos, al término del nivel primaria, y reitera los hallazgos en la prueba de Comprensión de Textos, en cuanto a las grandes diferencias en desmedro de los centros estatales, rurales y multigrado, aquellos a los que asisten los niños y niñas indígenas, mayoritariamente.

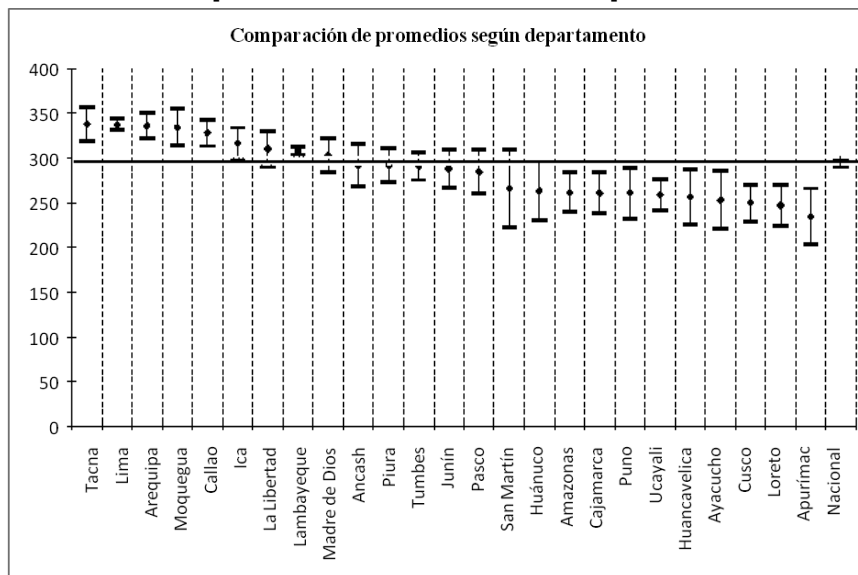
Cuadro 8
Sexto grado de primaria: niveles de desempeño
en matemática nacionales y por estrato

Niveles de desempeño	Nacional	Nacional		Estatal		Estatal rural	
		Estatal	No estatal	Urbano	Rural	Polidocente	Multigrado
Suficiente	7,9%	4,4%	29,7%	5,8%	1,3%	5,6%	0,9%
Básico	34,7%	31,9%	51,7%	39,5%	16,0%	38,0%	14,7%
Previo	12,7%	13,6%	7,0%	15,0%	10,6%	14,7%	10,4%
< Previo	44,7%	50,2%	11,6%	39,7%	72,1%	41,7%	74,0%

Cuando se examinan los resultados distribuidos por departamento, encontramos que aquellos en los que hay población indígena en número y porcentaje significativo son los que presentan los promedios por debajo de la media, tanto en la prueba de comprensión de textos como en la de Matemática. Entre ellos, las actuales regiones de Apurímac, Ayacucho, Cusco, Puno,

Loreto y Madre de Dios. Como ejemplo, incluimos en el siguiente gráfico los hallazgos en la prueba de Comprensión de textos de 6° de primaria.

Gráfico 6
Comprensión de textos en Sexto de primaria



Comprensión de textos en Sexto de primaria

La profusa difusión de los resultados de las pruebas ha tenido consecuencias positivas y negativas. Entre las positivas está haber llamado la atención sobre la educación pública y sus grandes inequidades con respecto a la población pobre y rural, en particular. El tema educativo y específicamente la educación rural están en la agenda política del país, así como la atención a la primera infancia, por sus efectos en el proceso de desarrollo cognitivo. La consecuencia negativa es haber señalado y golpeado moralmente al docente como el responsable de la baja calidad de la educación peruana, sin considerar los otros elementos que confluyen en el proceso y que destaca la UNESCO en la cita anterior, así como el hecho de que este profesional sea producto del mismo sistema educativo y que su baja remuneración no le permite acceder a oportunidades de formación continua, más aún si labora en zonas rurales. Sólo en las últimas evaluaciones realizadas a los docentes que concursaron para ocupar un puesto como maestro, nombrado o contratado, se hizo evidente la responsabilidad que

los centros de formación docente tienen por las debilidades que demostraron los concursantes en las pruebas.

Otra consecuencia del impacto al conocer la baja calidad de la educación ha sido la nueva disposición para otorgar “presupuesto por resultados” a las instituciones educativas. Con esta medida, la preocupación por las pruebas continuará, como parte de corrientes internacionales sobre la necesidad de evaluar logros de aprendizaje. La UMC ha anunciado que aplicará una nueva prueba nacional este año, 2008, y que volverá a participar en las pruebas PISA en 2009.

El problema no resuelto de toda prueba estándar, nacional e internacional, es cómo medir, con equidad, la calidad educativa en una diversidad de contextos socioeconómicos, lingüísticos y culturales. Medir con la misma vara a todo el universo de estudiantes en países reconocidos por las múltiples dimensiones de su diversidad no llega a satisfacer; no obstante, admitimos la necesidad de contar con estándares de aprendizaje a los que todo estudiante, por derecho, debe acceder, para así tener igualdad de oportunidades en su desarrollo personal. De ahí que convengamos en que debemos seguir avanzando en la construcción de pruebas estandarizadas desde una perspectiva intercultural, tarea urgente a nivel nacional e internacional, si el objetivo de las mismas es señalar u orientar las políticas y programas que conduzcan a la mejora sustantiva de la educación de los sectores menos favorecidos, entre los que se hallan los niños, niñas, jóvenes y adultos indígenas.

En este sentido, debemos reconocer los esfuerzos de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación que, en 2004, aplicó pruebas de comprensión y producción de textos escritos en la variedad quechua Cusco-Collao y aimara, así como en castellano como segunda lengua, a una muestra de alumnos de 6° de primaria de escuelas de Cusco y Puno donde se sigue el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del MED. Nuevamente, dentro de un Estudio en Lenguas Originarias, en noviembre de 2006 se aplicaron pruebas de comprensión y producción de textos escritos en la variedad quechua Ayacucho-Chanka, en una lengua amazónica, el shipibo conibo, y en castellano como segunda lengua a otra muestra de escolares en Apurímac, Ayacucho y Huancavelica, y a alumnos shipibos en Ucayali. Sabemos de las dificultades que la UMC tuvo para determinar una muestra representativa de las escuelas EBI y quizás esa sea la razón por la que no se han difundido los resultados de ninguna de las

dos pruebas; no obstante, se anuncia que los documentos al respecto están en construcción.

Implícitas en el panorama de la situación educativa en el Perú hasta aquí presentado, están algunas de las causas del analfabetismo en el país, sobre el que pasamos a informar.

El analfabetismo en el Perú: rostro femenino, campesino e indígena

No se puede aislar el problema del analfabetismo del conjunto de la realidad socioeconómica, política, cultural y educativa de cada una de las regiones del país. Ser analfabeto en el Perú implica pertenecer a un grupo excluido, sin acceso o acceso limitado a los servicios que brinda el Estado y con relativas oportunidades de acceder al mercado laboral. (Plan Nacional de Alfabetización, MED 2002a)

Antes de presentar datos sobre el analfabetismo en el Perú, es necesario señalar que éstos se refieren a una población no definida con la debida claridad. Los censos, fuentes de información clave, sólo consideran analfabeta a la persona mayor de 15 años que declara no saber leer ni escribir, sin que haya posibilidad de saber cuánto manejo de estas habilidades poseen los que se declaran alfabetizados. Como bien sabemos, actualmente hay mayor conciencia de la pluralidad de significados y dimensiones de la alfabetización y, con fines evaluativos, podemos adoptar una definición funcional de la misma como:

[...] La habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales. (UNESCO 2004b)

Si se tuvieran en cuenta estos parámetros, los jóvenes y adolescentes egresados de la primaria e incluso secundaria en contextos rurales y pobres en el Perú no calificarían como realmente alfabetizados, e incrementarían enormemente las cifras del analfabetismo en el país.

Cifras y postergación de la mujer en el tiempo

En términos porcentuales, el analfabetismo ha disminuido en los últimos sesenta años: de 57,6% en 1940, se baja a 12,1% en 2001 (cuadro 9) y se reporta una tasa de 10,9% en 2006 (cuadro 10). No obstante, la desigualdad en el acceso a la educación, los bajos índices de escolaridad y la falta de oferta educativa para jóvenes y adultos han contribuido a mantener alrededor de dos millones de analfabetos en el país, así como la brecha entre hombres y mujeres analfabetas. La postergación de la mujer analfabeta incluso se incrementó con el tiempo, pues si bien en 1940 el 62% de analfabetos eran mujeres, en 2001 ese porcentaje creció a 75%.

Cuadro 9
Población analfabeta por sexo

Años	Total	Porcentaje	Hombres	Mujeres
1940	2,070.270	57,6%	779.224	1,291.046
1961	2,182.308	38,9%	703.474	1,478.834
1972	2,062.870	27,2%	624.018	1,438.852
1981	1,799.458	18,1%	485.486	1,313.972
1993	1,784.281	12,8%	487.113	1,297.168
2001	2,087.093	12,1%	516.999	1,570.094

Fuente: INEI - Censos Nacionales de Población de 1940, 1961, 1972, 1981, 1993 y estimados elaborados en base a ENAHO 2001.

El Cuadro 10 ofrece la información más actualizada sobre el analfabetismo y compara los porcentajes de dos grupos etarios, el de jóvenes de 15 a 24 años y el de la población joven y adulta, con 15 años y más, tanto en 2003 como en 2006. En el grupo de jóvenes se advierte un decrecimiento del analfabetismo como producto de una mayor cobertura de la educación básica, al punto que, en 2006, en las áreas urbanas se encuentra un ínfimo 0,8% de analfabetos y un 5,5% en el área rural. La situación en las áreas rurales también mejora para las jóvenes y comienzan a acortarse las brechas por sexo, de forma que en 2003 se encontró casi tres veces más mujeres analfabetas que hombres (11,4% y 4,4%, respectivamente), pero ya en 2006 la proporción baja y junto al 7,6% de mujeres analfabetas se identificó a 2,9% de hombres analfabetos.

Cuadro 10
Tasa de analfabetismo en dos grupos
etarios en 2003 y 2006

Variable	Edades entre 17 y 19		Edades entre 20 y 24	
	2003	2006	2003	2006
Perú	3,1%	2,2%	11,8%	10,9%
Sexo				
Femenino	4,1%	2,9%	17,0%	15,9%
Masculino	2,1%	1,4%	6,3%	5,5%
Área y sexo				
Urbana	1,1%	0,8%	5,5%	5,5%
Femenino	1,2%	0,9%	8,1%	8,2%
Masculino	1,0%	0,7%	2,8%	2,5%
Rural	7,6%	5,0%	25,6%	22,6%
Femenino	11,4%	7,6%	37,8%	34,0%
Masculino	4,4%	2,9%	13,7%	11,7%
Nivel de pobreza				
No pobre	0,9%	-	6,4%	-
Pobre	2,5%	-	13,0%	-
Pobre extremo	10,5%	-	16,0%	-

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI.

Con respecto a la población de 15 años y más, hay un decrecimiento general del analfabetismo al 2006, pero persisten las brechas entre el área urbana y rural, así como entre hombres y mujeres, como se advierte en el cuadro anterior. En 2003, el analfabetismo rural (25,6%) era cinco veces mayor que el urbano (5,5%) pero hay una mejora en 2006 y el analfabetismo rural decrece a 22,6%, mientras que el urbano se mantiene en 5,5%.

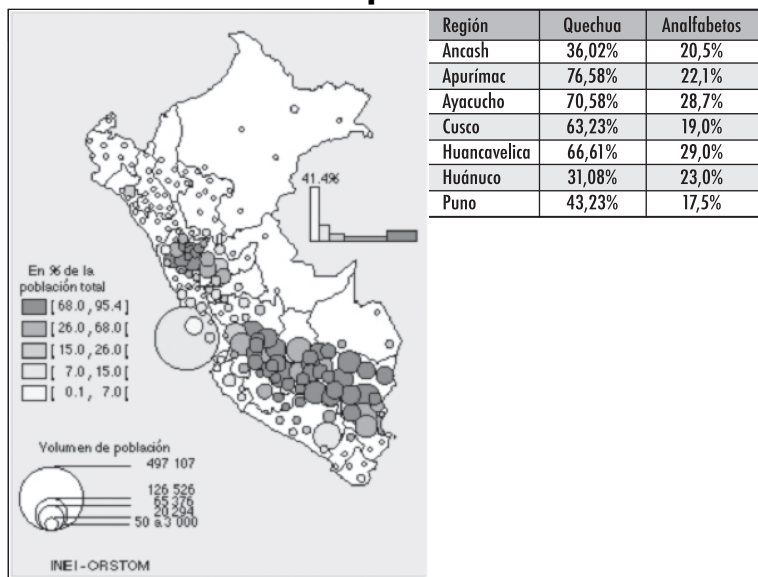
En cuanto a las brechas por género, vemos que entre la población adulta (15 años y más) el analfabetismo femenino no muestra avances al 2006, ni en las áreas urbanas ni en las rurales. A nivel nacional, la proporción es de 5,5% para los hombres y de 15,9% para las mujeres; en las áreas urbanas se mantiene la brecha, 8,2% de analfabetismo femenino frente al 2,5% del masculino, y en las rurales la situación es similar, 11,7% de analfabetismo masculino y cerca al triple (34,0) para el femenino.

El rostro indígena del analfabetismo

Desde otra perspectiva, las tasas más altas de analfabetismo las encontramos en aquellas regiones en las que hay mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas, destacadas en el cuadro 2. No pretendemos equiparar las cifras de hablantes indígenas con las de los analfabetos, solamente señalar, a falta de información desagregada sobre analfabetismo por lengua, la coincidencia de hallazgos sobre analfabetismo y presencia de población indígena.

Los departamentos de Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Huánuco y Puno concentran la población quechua hablante, con porcentajes que van de 31,08% (Huánuco) a más de 70% (Ayacucho y Apurímac), según el censo nacional de 1993. En todos ellos, los porcentajes de analfabetos son dos o tres veces más que el promedio nacional, 10,9%.

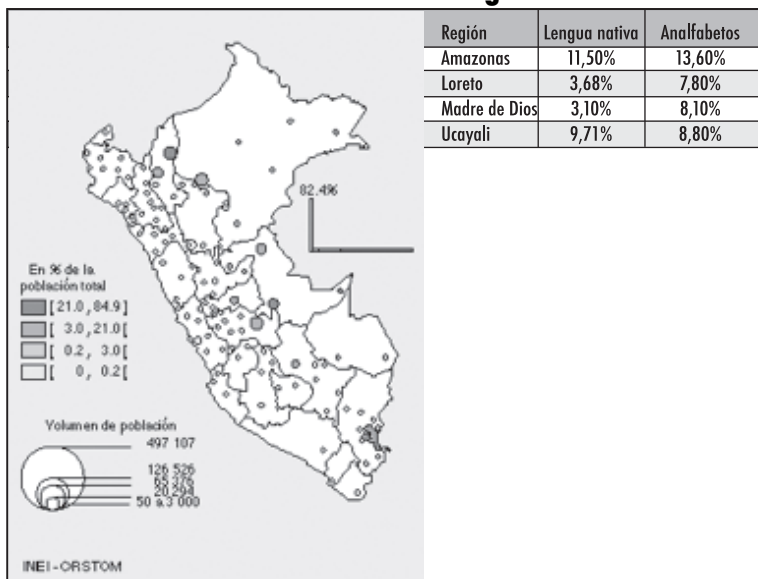
Cuadro 11
Distribución de quechua hablantes



La población aimara constituye el 32,61%, de los habitantes del departamento o región de Puno, cuyo índice de analfabetismo es de 17,5%.

Las lenguas amazónicas son habladas por un número y porcentaje bastante menor que el de los hablantes de las lenguas andinas y se encuentran en cuatro regiones: Amazonas, Loreto, Madre de Dios y Ucayali, en los que el castellano es la lengua mayoritaria y cuyos índices de analfabetismo no están entre los más altos del país, como se lee en el cuadro 12.

Cuadro 12
Distribución de hablantes de lenguas amazónicas



La confluencia de población de habla indígena y analfabetismo se hace más evidente cuando se examinan los datos a nivel provincial y distrital de los departamentos señalados. Como una muestra de ello, en el cuadro 13 aparecen las tres provincias y tres distritos con las mayores tasas de analfabetismo, que superan largamente el promedio nacional y el regional, como es el caso de Balsapuerto en Loreto, donde se halla el pueblo chayahuita. En ese distrito, el 43,9% de la población es analfabeta, mientras que el promedio regional es de 6,9.

Los índices más altos de analfabetismo distrital los encontramos en la región de Ancash, cercanos al 50%, en el que el quechua está más concentrado en determinadas provincias y no tan extendido, como es el caso de las regiones sureñas, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Puno.

Las condiciones de pobreza y el tipo de actividades productivas en las áreas rurales, con poca comercialización, son factores también presentes en los lugares de alta tasa de analfabetismo. Las prácticas sociales vigentes no propician la necesidad de la lengua escrita en ellas, de forma que es usual que los egresados de educación primaria e incluso de la secundaria, si la hubiera, devengan pronto en analfabetos funcionales. Junto a estas prácticas debemos considerar también la ausencia de una educación bilingüe en lengua originaria y castellano, que podría estimular el uso escrito de la lengua materna indígena, como un elemento de reforzamiento de identidad cultural.

Cuadro 13
Perú 2005: Tasas de analfabetismo de población de 15 años y más en regiones, provincias y distritos con población indígena

Región	Analfabetismo	Provincias con tasas más altas		Distritos con tasas más altas	
Ancash	14,0%	Pomabamba	36,4%	Quinuabamba	49,9%
		Luzuriaga	32,7%	Quillo	47,5%
		Fitzcarrald	31,9%	Parobamba	46,7%
Apurímac	23,1%	Cotabambas	36,5%	Lucre	39,7%
		Paucartambo	31,7%	Coyllurqui	37,3%
		Paruro	31,2%	Lambra	35,6%
Ayacucho	19,5%	Cangallo	29,0%	Asquipata	42,6%
		Vilcashuamán	28,7%	Acos Vinchos	38,3%
		Víctor Fajardo	28,7%	Vinchos	36,2%
Cusco	15,4%	Paucartambo	31,7%	Omacha	37,8%
		Paruro	31,2%	Ccorca	37,8%
		Chumbivilcas	27,9%	Paccaritambo	37,7%
Huancavelica	22,0%	Angaraes	29,0%	Huayllay Grande	43,8%
		Churcampa	28,3%	Anco	38,0%
		Acobamba	26,1%	Huanca Huanca	36,1%
Puno	12,6%	Huancané	20,8%	Capachica	32,0%
		Yunguyo	18,2%	Ollaraya	29,2%
		Moho	16,6%	Tiquillaca	28,6%
Loreto	6,9%	Alto Amazonas	14,7%	Balsapuerto	43,9%
		Ramón Castilla	13,4%	Pastaza	30,9%
Ucayali	5,3%	Loreto	12,3%	Cahuapanas	29,2%
		Atalaya	23,0%	Yurua	39,0%
		Purus	18,6%	Raymondi	26,2%

Pasamos enseguida a conocer algunas de las bases legales de la educación de los pueblos indígenas en el país, en las cuales se incluyen lineamientos para la alfabetización de la población joven y adulta de habla indígena.

Las bases legales de la educación de los pueblos indígenas

El marco normativo de la educación de la población indígena data desde hace casi cuatro décadas y ha estado fundamentalmente orientado a la educación de la población en edad escolar, pero no únicamente. Desde 1972, año en que se emitió la primera Política Nacional de Educación Bilingüe, a la fecha, el Congreso de la República aprobó nuevas Constituciones Políticas (1979 y 1993), se han dado tres leyes generales de educación (1972, 1982, 2003), tres políticas de educación bilingüe intercultural, EBI, (1972, 1989, 1991) y una propuesta de política de lenguas y culturas en educación sin sancionar el 2002. Podemos agregar a esta larga lista, los dispositivos legales que conciernen específicamente a las lenguas indígenas y su uso oficial en nuevos contextos, como la Ley de Oficialización del Quechua dada en 1975 y una más reciente, emitida el 2003, de contenido poco trascendente, junto a un nuevo proyecto de ley que espera su sanción en el Congreso.

La frondosidad de las normas obliga a una selección de aquellas que consideramos más relevantes para comentar y lo haremos en orden cronológico, pues se emitieron en marcos sociopolíticos con características propias. De otro lado, cabe adelantar que la abundancia de normas legales no ha sido –desafortunadamente– el instrumento que lleve a los cambios que las mismas han demandado y apuntan a la construcción de una sociedad más tolerante y dispuesta a garantizar el ejercicio de sus derechos ciudadanos a nuestra población indígena, entre ellos, el derecho universal a una educación de calidad.

La Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972 (PNEB)

La primera Política Nacional de Educación Bilingüe se emitió en un contexto político de reforma del Estado, marcado por la convicción de un sector de la clase dirigente sobre la necesidad de cambios en las estructuras económicas y sociales del país para superar las relaciones de dependencia y dominación, endógenas y exógenas, que en ellas se generaban. De ahí que la PNEB no nació como una política aislada, sino que formaba parte de un conjunto de otras políticas de reforma orientadas a superar esas relaciones de dependencia. Por esta razón, también, los lineamientos y objetivos de la EB son precedidos por un marco social que presenta las características socioeconómicas del país y destaca nuestra pluralidad cultural y lingüística.

Fue la primera política en la región sudamericana que respondía a nuestra diversidad étnica, lingüística y cultural desde el sistema educativo nacional. Otros dispositivos legales afines a ella fueron la Ley General de Educación de 1972 y el Decreto Ley No. 21156 por el que se oficializó el quechua en 1975, hecho inédito en Latinoamérica.

El documento es pionero en diversos aspectos, incluyendo el proceso que lo generó, sus bases conceptuales y doctrinarias y el propio contenido. Se promulgó, además, con un Plan de Acción sucinto que contenía objetivos, estrategias, metas, programas, esbozo de organización y funcionamiento, así como la mención de los recursos humanos y financieros requeridos para la implementación de la política. Fue, también, pionera en la región latinoamericana, junto a otros dispositivos legales como el Decreto Ley N° 21159 que oficializó el quechua en 1975.

Las bases de la PNEB fueron ampliamente discutidas en el I Seminario Nacional de Educación Bilingüe, en el que participaron personalidades de todo el país, especialistas y maestros, acto inédito en ese entonces de elaboración de políticas que toman en cuenta las “opiniones y preocupaciones” de la sociedad nacional.

Los tres grandes objetivos de la PNEB de 1972 fueron:

1. La participación espontánea y creadora de las comunidades de habla indígena, basada en una “*interpretación crítica de su realidad socioeconómica*”, en el proceso de cambio estructural que conduzca a la eliminación de “*mecanismos de dependencia y dominación*”.
2. Contribuir a la formación de una sociedad justa y digna mediante la *reinterpretación de la pluralidad cultural y lingüística* del país.
3. Lograr el uso del *castellano como lengua común* de la población peruana, afirmando, al mismo tiempo, el respeto a la diversidad lingüística y la revalorización de las lenguas vernáculas.

Los lineamientos de la política dejan en claro que estaba orientada fundamentalmente a la población indígena, objeto de marginación y discriminación que se buscaba superar, por lo que no se concibe una EB al margen de un enfoque socioeconómico (Lineamientos 1 y 2). En términos actuales, esto aseguraría las prácticas sociales que requiere la alfabetización para consolidarse, a nivel individual y social.

El espíritu del concepto de interculturalidad está, de alguna manera, presente en el tercer lineamiento de la PNEB, al afirmar que la EB

Se dirigirá a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural del país en términos de igualdad. (MED 1972)

Otro gran acierto de la PNEB es que el tratamiento de la diversidad lingüística incluye las lenguas indígenas y sus variedades, así como las variedades sociales y regionales del castellano, pues se propicia el bilingüismo en lengua originaria y castellano y el acceso a la variedad de prestigio de los usuarios de una variedad estigmatizada, del castellano o de una lengua vernácula, un bidialectalismo “que no implique la erradicación de los dialectos subestimados”. El lineamiento revela el manejo de un sólido marco conceptual de la lingüística y sociolingüística, que se debilitaría en políticas posteriores, en los que no hay mención del fomento del bidialectalismo en variedades del castellano, hasta la última propuesta de política en 2002, que no ha sido oficialmente aprobada.

Un golpe militar dio fin al gobierno del General Velasco, impulsor de la fallida reforma, pero no se derogó esta política, al amparo de la cual surgieron los programas de EB más importantes de esa década y las venideras, aunque tuvieron que desarrollarse sin mayor apoyo gubernamental y en un contexto carente de otras políticas que velaran por la satisfacción de las necesidades socioeconómicas de la población indígena. Los programas concentraron sus esfuerzos en el uso y legitimación de las lenguas originarias como nuevos instrumentos de educación y, con menor atención por falta de preparación pertinente, en la enseñanza de castellano como segunda lengua. La dedicación al uso de las lenguas indígenas en la escuela propició la valoración de lo indígena y coadyuvó a fortalecer la identidad cultural de los pueblos con lenguas originarias.

La interculturalidad en las políticas educativas

Las experiencias de EB en la región latinoamericana condujeron a la reflexión y debate en torno al componente cultural de la educación de la población indígena. Desde la reunión de indigenistas en Pátzcuaro, México, en 1980, y el Seminario Internacional sobre “Políticas Educativas para Poblacio-

nes Indígenas” en Lima en 1985, se asumen nuevas concepciones del modelo educativo para las poblaciones indígenas que pasa a denominarse “educación bilingüe bicultural”, “educación bilingüe intercultural”, EBI, y, posteriormente, “educación intercultural bilingüe”, EIB. A tono con estos cambios, en el Perú se emitió la “Política de Educación Bilingüe Intercultural” en 1989 y una nueva “Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural” para el quinquenio 1991-1995.

La Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 define la EBI en relación a los sujetos indígenas, más que a las comunidades; de otro lado, el tipo de relación intercultural que propicia es unidireccional, parte sólo del indígena que se enriquecerá en su contacto con otras culturas. Leamos:

La Educación Bilingüe Intercultural peruana se concibe como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura.

En esta misma política se acuña el objetivo de lograr “un país unido en la diversidad”. No obstante, mientras que las políticas no comprometan a la población no indígena, el objetivo no se cumplirá, como de facto ocurre.

La Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural emitida en 1991 corrige ese error y presenta una concepción de interculturalidad que alcanza a la sociedad y no sólo a las personas. Su primer lineamiento declara que la “educación de todos los peruanos será intercultural” y postula que la educación de las poblaciones indígenas será bilingüe, además de intercultural. No obstante, la interculturalidad para los hispanohablantes se limita a la presencia de contenidos curriculares sobre las culturas indígenas y, “cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula”. No hay mención a las relaciones asimétricas entre una y otra población, cuya superación es necesaria para comprender por qué, como se afirma en el segundo lineamiento, la interculturalidad “es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad”.

Destacamos la inclusión de un punto específico sobre la educación primaria de adultos y la alfabetización bilingüe intercultural que deberá ser im-

plementada en zonas rurales y urbano-marginales, la cual “contribuirá a la afirmación de la identidad cultural”, será “parte del proceso de desarrollo y promoción comunal” y “se realizará paralela a las acciones de capacitación para el trabajo”. Al amparo de este dispositivo se comenzaron a producir materiales de alfabetización en lengua indígena en el Ministerio de Educación.

Desde el aparato estatal no se hizo mayor esfuerzo por difundir y explicar qué entender por “educación intercultural para todos” e implementar esta novedosa política educativa, pero la fuerza del lineamiento hizo que se mantuviera en las políticas que se siguieron emitiendo y pegó en la conciencia de los ciudadanos que aspiran y bregan por forjar una sociedad auténticamente democrática.

En la Constitución Política del Perú de 1993, el Art. 2° dictamina el derecho de todos los ciudadanos a su identidad étnica y cultural, así como el reconocimiento y protección de la pluralidad étnica y cultural de la nación. En coherencia, el Art. 15° afirma el derecho del educando a una educación que respete su identidad, y el Art. 17°, referido a la educación pública obligatoria y gratuita, se afirma que “el Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”.

Podemos asumir una posición crítica con respecto a una concepción esencialista de la identidad y la cultura inmersa en estos artículos, de ahí que se postule su preservación, pues se las concibe como estáticas y adscritas. Hay en ella una falta de visión de la multidimensionalidad de estas categorías, de su dinamismo y de los cambios que en ellas se producen al relacionarse con otras identidades y culturas. No hay mención a interculturalidad. Pese a ello, rescatamos la inclusión de las referencias al derecho al respeto de la identidad y cultura propias. Mención aparte merece la afirmación sobre la “erradicación” del analfabetismo desde la educación.

Poner el acento en las culturas condujo a nuevas reflexiones sobre las condiciones de subordinación en las que se mantenía a la población indígena y las persistentes relaciones de poder que establece con ella la población no indígena. La necesidad de revertir estos comportamientos que empañan todo proceso de construcción de ciudadanía e institucionalidad se levanta actualmente bajo la bandera de la interculturalidad como principio rector de proce-

sos sociales, la educación entre ellos. De ahí que la interculturalidad aparece en contextos y documentos fuera de los relacionados con la educación, como en los de salud y justicia, por ejemplo. En escenarios académicos da lugar a ricos debates conceptuales, cuya sofisticación los aleja del maestro, urbano y rural, a quien, en última instancia, se le responsabilizará de hacer realidad la interculturalidad en el aula. Aún así, la sociedad peruana parece tener cada vez más conciencia de su diversidad cultural, aunque aún no sepa bien cómo lidiar con ella por la complejidad de las relaciones en ella inmersas.

Las políticas del Acuerdo Nacional al inicio del siglo XXI

Cabe señalar que el inicio del siglo XXI coincidió, en el Perú, con un gobierno de transición cuya misión fue comenzar la recomposición de una débil democracia e institucionalidad, resquebrajada luego de dos décadas de terrorismo y una década de gobierno que, si bien tuvo el mérito de detener la azolada terrorista, se caracterizó por su corte dictatorial. La instalación de un foro permanente para un Acuerdo Nacional, con representantes de todos los partidos políticos y de las organizaciones más importantes de la sociedad civil, fue la estrategia clave para elaborar un conjunto de políticas de estado, con vigencia al 2021, que sientan las bases para la reconstrucción de la democracia en el país.

En varias de estas políticas aprobadas el 2002, encontramos mención, directa o indirecta, a la población de origen étnico y a la diversidad cultural. Entre ellas, la Política 10 sobre Reducción de la Pobreza, en la que el Estado se compromete a reducir la desigualdad social y a “combatir la discriminación por razones de inequidad entre hombres y mujeres, origen étnico, raza, edad, credo o discapacidad”. La Política 11 sobre la promoción de igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas, parte por reconocer la discriminación e inequidad social “en particular contra la mujer, los adultos mayores, las personas integrantes de comunidades étnicas”, y compromete al Estado y la sociedad civil a la reducción y posterior erradicación de las expresiones de desigualdad vigentes en nuestra sociedad. Una de las políticas específicas para el cumplimiento de esta norma señala que el Estado “promoverá y protegerá los derechos de los integrantes de las comunidades étnicas discriminadas, impulsando programas de desarrollo social que los favorezcan integralmente”.

La Política 12 del Acuerdo Nacional se titula “Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y

del deporte”. El objetivo general contiene un conjunto de políticas de Estado, entre las que destacamos las más pertinentes a este estudio, como: “(b) Eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades; (h) Erradicará todas las formas de analfabetismo invirtiendo en el diseño de políticas que atiendan las realidades urbano marginal y rural; (i) Promoverá la educación de jóvenes y adultos y la educación laboral en función de las necesidades del país; (n) Fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural”.

La importancia de estas políticas es que son un referente obligado para toda la legislación nacional y de hecho, así lo es, como la Ley de Bases de la Descentralización – Ley N° 27783 (2002), derivada de la Política Octava del Acuerdo Nacional, que contiene artículos pertinentes a nuestro propósito de dar cuenta de la incorporación de la interculturalidad en la legislación peruana más reciente. La ley considera la como eje fundamental para el “desarrollo integral, armónico y sostenible del país” (Título II, Capítulo I, Artículo 3) y, entre sus objetivos a nivel social se estipula

Incorporar la participación de las comunidades campesinas y nativas, reconociendo la interculturalidad, y superando toda clase de exclusión y discriminación. (Título II, Capítulo III, Artículo 6)

La ley reconoce, también, tres niveles de gobierno (nacional, regional y local), entre los que debe haber separación de competencias y funciones y “un equilibrado ejercicio del poder”. Las competencias compartidas entre los gobiernos regionales y locales, en cuanto a la gestión educativa, incluyen lo siguiente:

Gestión de los servicios educativos de nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo. (Título VI, Artículo 36, punto a)

En el campo educativo y en el marco de las consultas para un Acuerdo Nacional por la Educación en 2001, se elaboró participativamente una propuesta de “Política de Lenguas y Culturas en la Educación”. Si bien desde el 2002 la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural la asume como su política, en verdad, ésta nunca ha sido sancionada por el MED con un documento resolutivo, por lo que la mayoría de sus lineamientos no se

cumplen. En términos conceptuales, el documento denota avances sustantivos y responde con acierto a la diversidad cultural y lingüística del país. En la justificación de la propuesta, se hace explícito que la educación intercultural apunta a la superación de los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y el racismo.

Los primeros lineamientos de política reiteran lo postulado desde 1991 sobre la interculturalidad como principio rector del sistema educativo, “Por lo tanto, la educación de todos los peruanos, en los diversos niveles y modalidades, debe ser intercultural”. Se añade:

La educación intercultural propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otros individuos y colectividades. En consecuencia, la educación intercultural contribuye a la formación en valores y actitudes democráticas, como el respeto mutuo, la justicia y la paz, promoviendo su puesta en práctica en la vida cotidiana.

La propuesta hace referencia explícita a la relación entre interculturalidad y práctica pedagógica, de forma que se postula que

La educación intercultural exige la renovación de las prácticas pedagógicas [...]; en consecuencia, promueve la inclusión de saberes, conocimientos, valores y prácticas que provienen de diferentes tradiciones culturales [...], promueve el desarrollo de nuevas formas de aprender y enseñar.

En cuanto a la diversidad lingüística, la política propuesta propicia el aprendizaje de lenguas –tanto originarias como extranjeras– como un medio para desarrollar competencias interculturales, además de la aplicación de diferentes modelos de educación bilingüe castellano-lengua indígena, según las diversas situaciones sociolingüísticas. Así, el documento se asemeja a la política EB de 1972 y recoge la sugerencia de lograr que el Perú sea un país trilingüe, en el que la población tenga la oportunidad de hablar, además del castellano, una lengua indígena y una extranjera (Ansión y Zúñiga 1997).

Tanto la educación de adultos como la alfabetización, según esta propuesta, deben darse bajo el enfoque bilingüe e intercultural.

Una versión ligeramente modificada del texto la divulga la actual Dirección de Educación Intercultural Bilingüe en la página web del Ministerio de

Educación con el nombre de “Lineamientos de Política de la EBI”; el cambio de nombre no condice con la del espíritu original de la propuesta, que no se circunscribe a la EBI. Lo deseable hubiera sido la promulgación oficial de la política propuesta, por un Decreto Supremo o, mejor aún, como una ley que se difundiera a la par de la Ley General de Educación, por su relevancia.

Cerraremos este punto con la mención a un documento que también ha influido en algunos círculos para crear conciencia de la discriminación de que son objeto los pueblos indígenas en el país y de la necesidad de luchar contra ella reconociendo sus derechos y propiciando comportamientos rigidos por la interculturalidad. Nos referimos al Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, encargada de investigar las dos décadas de violencia política iniciadas en 1980. Por él se sabe que de los cerca de 70 mil muertos o desaparecidos por la violencia, el 75% fueron campesinos hablantes maternos de quechua u otra lengua indígena. Los departamentos más golpeados por la violencia coincidieron con ser los más pobres del país, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac y Huánuco, cuna de un alto porcentaje de quechua hablantes, en particular. Por esta razón, la Comisión recomienda en su Informe Final, que

El Estado promueva el reconocimiento y fortalecimiento de los derechos específicos de los pueblos indígenas y comunidades en el marco jurídico nacional, e incluirlos de manera importante en el proceso de reforma constitucional, con la finalidad de brindarles una protección jurídica justa y legítima como sujetos de derechos y reafirmar la diversidad y pluralidad de la nación peruana.

La Ley General de Educación de 2003 y nuevas modalidades de educación

La Ley General de Educación No. 28044, aprobada en julio de 2003, asume la interculturalidad como uno de los principios rectores de toda la educación nacional, por el cual:

“[...] asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo (Art. 8º)

En coherencia con este principio, uno de los fines de la educación nacional es:

Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística⁹, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado. (Art. 9°)

Una sociedad inclusiva demanda políticas que busquen superar las brechas sociales enquistadas en el país; como una medida para garantizar la equidad en la oferta educativa, el Art. 18° dictamina la elaboración y ejecución de proyectos que tiendan a revertir la inequidad “por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole”. Una expresión de esta búsqueda de equidad es el Art. 19°, sobre la Educación de los pueblos indígenas, según la cual,

[...] el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.

En concordancia con otras políticas del Acuerdo Nacional, la educación se concibe como un instrumento que, además de desarrollo cognitivo, debe generar cambios en la realidad social del país, como la reivindicación lingüística y sociocultural de los pueblos indígenas y el rechazo y superación de prácticas reiteradamente discriminatorias. Esta intencionalidad es ratificada en el Art. 20°.- Educación Bilingüe Intercultural, por el cual este modelo educativo deberá ofrecerse “en todo el sistema educativo”.

En los incisos del artículo, con excepción del primero, la política está más orientada a la educación de los pueblos indígenas (aprendizaje de castellano como segunda lengua, maestros con dominio de lengua originaria, participación de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas) que a la educación de todos los peruanos. En el fondo, creemos que la intención del Art. 20° es plasmar el principio de interculturalidad en todo

9 El subrayado es nuestro.

el sistema educativo, lo cual no implica, necesariamente, hacerlo a través de un modelo de educación bilingüe con lengua indígena, que es el sentido en el que se usa en la EBI.

Esta falta de claridad en cuanto a los conceptos básicos que sustentan las leyes, contribuye a obstaculizar su implementación, más aún cuando se une a la falta de voluntad política. De otro lado, leyes que tienen su fundamento en conceptos no conocidos por la población, en general, o poco debatidos y difundidos, corren el gran riesgo de devenir en letra muerta por la falta de comprensión y compromiso con sus objetivos. En el caso del concepto sobre interculturalidad, se requiere comprenderla no sólo en su dimensión estrictamente cultural, antropológica, sino también en su dimensión social, con referencia a su función como principio e instrumento de lucha contra la desigualdad e inequidad. La diversidad de sus significados y sentidos debería estar presente en un modelo de educación intercultural que responda al contexto social en el que se desarrolla, y tiene que ver con los contenidos curriculares, las relaciones entre los agentes educativos y el desarrollo de competencias para entablar vínculos con miembros de diversas culturas, parte del ser ciudadano en democracia.

Un modelo bilingüe de educación implica el desarrollo del currículo teniendo dos lenguas instrumentales de educación, con profesores, materiales y evaluaciones en las dos lenguas elegidas como tales. En nuestro caso, estas podrían ser el castellano y lengua originaria o el castellano y una lengua extranjera, como se ofrece en colegios privados. En el Art. 20° de la ley vigente, se asume que la EBI sería en castellano y una lengua indígena, modelo que no creemos que sea factible ni necesario aplicar en todo el sistema educativo para superar la asimetría social antes señalada, la cual, además, requiere de un conjunto de políticas sociales y económicas y no sólo educativas. Lo que sí coadyuvaría a la lucha contra la discriminación es la universalización de la educación intercultural, así como el fomento del aprendizaje de lenguas originarias, que puede darse en institutos o academias, tanto como en escuelas. Más que una universalización poco factible de una indefinida educación bilingüe intercultural, un país pluricultural y multilingüe requiere políticas sobre lenguas y culturas en la educación nacional, entre las cuales se ubicaría la educación bilingüe en lengua indígena y castellano para las poblaciones cuya lengua materna y de uso predominante es una lengua originaria. (Zúñiga 2007).

En lo que concierne a la educación de jóvenes y adultos, en general, la Ley General de Educación 28044 contiene cuatro artículos relevantes, el Art. 37° sobre Educación Básica Alternativa, el Art. 38° sobre Alfabetización, el Art. 46° que crea la Educación Comunitaria, y el Art. 40° referido a la Educación Técnico Productiva.

La nueva Educación Básica Alternativa, EBA, sustituye a la Educación Básica de Adultos, muy criticada por su orientación escolar y contenido poco relevante para sus usuarios, razón del notable decrecimiento de la matrícula en esa modalidad. La EBA pretende corregir esos errores, tiene los mismos objetivos y calidad de la educación regular, a los que agrega la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Para ello, “se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y el tránsito de un grado a otro se harán en función de las competencias que el estudiante haya desarrollado”. Los estudiantes de EBA son tanto jóvenes y adultos que no accedieron a la educación regular o no lo hicieron oportunamente ni tampoco la terminaron. Pero también admite a niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el Sistema Educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares.

La Alfabetización está comprendida en la EBA en la ley pero el artículo 38° plantea que, más allá del desarrollo de capacidades de lectoescritura y cálculo matemático, los programas de alfabetización fortalecen la identidad y autoestima de las personas, “los preparan para continuar su formación en los niveles siguientes del Sistema Educativo y para integrarse al mundo productivo en mejores condiciones”. Se reitera lo estipulado en la Constitución, en cuanto al objetivo del Estado de “erradicar el analfabetismo; con este propósito, convoca a instituciones especializadas para desarrollar conjuntamente programas de alfabetización.”

En cuanto a la diversidad de las estrategias, el Art. 38° es bastante pretencioso, pues afirma que “la alfabetización se desarrolla, según los requerimientos de cada lugar, en todas las lenguas originarias del país. En los casos en que estas lenguas originarias sean predominantes, deberá enseñarse el castellano como segunda lengua”. Pero se queda corto al pretender “la superación del analfabetismo funcional creando ambientes letrados”, pues bien sabemos que sólo cambios socioeconómicos y la inserción de la población originariamente analfabeta en nuevas actividades productivas y relaciones más fluidas con otros sectores sociales asegurarán que no retornen al analfabetismo.

La Educación comunitaria (Arts. 46°, 47° y 48°) es una novedosa modalidad que podría ofrecer oportunidades a la población indígena ya alfabetizada. Se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad y fuera de las instituciones educativas, lo cual permitirá flexibilidad en horarios, calendarios y currículos. Su objetivo es complementar y ampliar los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas y contribuir a su formación permanente e integral. Los aprendizajes que se logren a través de programas desarrollados por organizaciones de la sociedad, debidamente certificados, pueden ser convalidados en los niveles de Educación Básica (Regular o Alternativa, se entiende) y Técnico-Productiva (Art. 47°).

La Educación Técnico-Productiva (Art. 40°) está orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo. La modalidad se ofrece a personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral. Puede iniciarse sin requisitos de estudios previos, pero luego se exige un equivalente a la secundaria para acceder a ciclos más avanzados.

Uno de los objetivos de esta modalidad es complementar el desarrollo de la educación para el trabajo que ofrece la Educación Básica y sus políticas y estrategias deben ser coordinadas entre "... el Ministerio de Educación y las autoridades regionales y locales... con el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y otros ministerios e instituciones". La ley plantea "buscar la participación de organismos representativos del sector empresarial y de los gremios, así como de las asociaciones civiles y comunales con interés en la calificación técnica de los ciudadanos".

Aún no se cuenta con información sobre cómo se está implementando la educación comunitaria, pero sin duda puede ser una forma de canalizar los aprendizajes de los jóvenes y adultos, indígenas y no indígenas, que reciben capacitación en múltiples aspectos de las actividades productivas, así como en temas vinculados a derechos ciudadanos de diverso orden.

Las políticas educativas regionales recientes

En concordancia con el proceso de descentralización del país, la Ley 28044 obliga a la construcción participativa de proyectos educativos institucionales o de escuela, PEI, a nivel local, PEL, y regional. Muchas regio-

nes han elaborado ya sus Proyectos Educativos Regionales, PER, que tienen como marco el Proyecto Educativo Nacional al 2021 diseñado por el Consejo Nacional de Educación, órgano estatal autónomo, luego de un proceso sostenido de consultas a nivel nacional. Los PER pueden generar políticas más pertinentes a la diversidad cultural y lingüística, como de hecho está ocurriendo.

En los proyectos educativos de regiones como Ancash, Cusco, Huancaavelica, Apurímac y Ayacucho, por ejemplo, se respalda el desarrollo de programas de EIB y se propicia el aprendizaje de sus lenguas originarias. Apurímac ha declarado “Quechua para todos” en la región, y el Gobierno Regional de Ayacucho acaba de emitir una Ordenanza Regional¹⁰ por la que declara lenguas oficiales de la región al castellano, quechua y asháninka, y ordena “un Plan de Acción Progresiva que plantee como requisito indispensable el conocimiento del quechua y el asháninka para los Funcionarios Públicos del Gobierno Regional que desempeñen labores en zonas con predominancia de dichos idiomas”. Asimismo, demanda la implementación del PER “incorporando obligatoriamente cursos de Quechua y Asháninka desde el Primer grado de Educación Primaria hasta el Quinto año de Educación Secundaria”.

Las medidas revelan cambios en las autoridades regionales y son un desafío para demostrar capacidad de gestión y voluntad política en la planificación, financiación y ejecución de las mismas.

Impacto de las políticas en la implementación de la EIB

La abundancia de normas para la EBI o EIB en el país, infelizmente, no ha sido el resultado de una convicción y voluntad de la clase política por revertir sustantivamente la situación educativa de nuestros pueblos indígenas. Una evidencia de ello es la escasa cobertura de la EIB, que sólo alcanza a aproximadamente el 12% de la población escolar que la requiere. Otra prueba que puede explicar esta baja cobertura es la falta de poder normativo de las instancias responsables de la EBI al interior del Ministerio de Educación. Aun cuando se haya instituido una Dirección Nacional de EBI (DINEBI), instancia superior a la de Unidad con la que

10 Ayacucho, Ordenanza Regional N°010-GRA/CR, 19 de marzo de 2008.

se la incorporó inicialmente al organigrama ministerial hace treinta años, este órgano carece de poder resolutivo. El nombramiento de profesores para escuelas EIB, los cambios curriculares, la formación docente en EBI, la evaluación de los alumnos en escuelas bilingües, dependen de otras direcciones¹¹, cuyos criterios prevalecen en las decisiones que finalmente se toman. La DINEBI tiene injerencia en la capacitación docente, la elaboración de materiales y la contratación de consultores externos para la realización de estudios cuyos resultados son poco difundidos y no producen mayor impacto en el plan de trabajo de esta dirección.

La actual gestión gubernamental ha dado muestras de decisiones tomadas al margen de las políticas EBI, sin que la DINEBI haya podido influir para modificarlas o frenarlas. Ejemplos de ello son la prueba censal aplicada a fines de 2007 a todos los estudiantes de 2° grado de primaria únicamente en castellano, así como fijar un puntaje de 14 sobre 20 como requisito universal para el ingreso a los Institutos Superiores Pedagógicos, ISP, hecho que ha causado la exclusión de la gran mayoría de postulantes indígenas en el acceso a un centro de educación superior; más aún, los ISP que ofrecen la especialidad EBI se han quedado sin alumnos ingresantes, lo cual tendrá serias repercusiones para la expansión de la EIB en escuelas primarias y secundarias. Asimismo, bajo una agresiva política en pro de la calidad en la educación, el ingreso a la carrera magisterial vía nombramiento para ocupar una plaza como profesor en áreas rurales, donde hay escolares de habla indígena, no exige ninguna formación en EBI ni ser usuario de la lengua materna de la comunidad.

En lo que respecta a alfabetización, como se verá más adelante, las acciones se iniciaron en castellano en regiones de alta tasa de habla indígena. La estrategia debió modificarse ante la fuerza de la realidad sobre la que se pretendió incidir.

Pasamos a hacer una breve reseña de las acciones que se han desarrollado en el país para combatir el analfabetismo desde 1944, antes de presentar el panorama actual de la alfabetización.

11 Por ejemplo, el Viceministerio de Gestión Institucional, la Dirección de Personal, La Dirección Nacional de Educación Primaria, la Dirección de Formación y Capacitación Docente.

Breve perspectiva histórica y panorama actual de la alfabetización en el Perú

El analfabetismo en el Perú ha sido objeto de atención de los diferentes gobiernos y se ha buscado reducir su número ya sea por la acción de campañas o con programas y proyectos, generalmente dirigidos por el Ministerio de Educación. La intervención de organismos de la sociedad civil cobra fuerza en la década de los setenta, con la aparición y fortalecimiento de la educación popular. Aunque la información sobre alfabetización no presenta datos desagregados por pertenencia a una determinada etnia o por idioma –castellano o lengua indígena–, se puede asegurar que un alto porcentaje de los analfabetos en el país ha sido siempre población indígena, monolingüe o bilingüe. No obstante, la alfabetización en lengua indígena no ha recibido la atención debida; incluso, hasta antes de emitirse las primeras políticas de educación bilingüe, se asumía que alfabetizar era casi sinónimo de “castellanizar”, pues sólo se enseñaba a leer y escribir en la entonces única lengua oficial, el español, tanto a niños como a jóvenes y adultos.

Campañas y programas entre 1940 y 1970¹²

La alta tasa de analfabetismo que arrojó el Censo Nacional de 1940 (57,6%), obligó al Ministerio de Educación a lanzar campañas de “Culturización y Alfabetización”, con las cuales se logró alfabetizar, según cifras oficiales, a 150,000 de los más de 2 millones de iletrados del país. La incidencia puntual y breve de las campañas probaron no ser garantía de una alfabetización sostenida, por lo que, en 1957, los Planes de Alfabetización y Educación de Adultos sustituyeron a las campañas. Un elemento innovador, a tono con las corrientes internacionales, fue vincular las acciones de la alfabetización propiamente dicha, a la capacitación para el trabajo. Tal era el sentido de la “Alfabetización funcional” que, de alguna manera, sigue teniendo vigencia ya que es clara la conciencia de la necesidad de asociar la alfabetización a actividades productivas o de formación ciudadana, cuyo desarrollo propicie el uso inmediato de la lengua escrita y las matemáticas básicas.

12 Información tomada del documento “Hacia las Políticas y Estrategias de Alfabetización (2004-2021)”, elaborado para el Plan Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación. 12

En 1963 se celebró el Año de la Alfabetización, durante el cual se llegó a alfabetizar a 150,000 analfabetos absolutos y hasta 1969 sumaron otros 100 mil alfabetizados más. En un periodo de poco más de 10 años, 1957-1969, fueron en total alrededor de 250,000 los alfabetizados, lo cual representaba aproximadamente el 12% de los dos millones de analfabetos constantes en el país.

La importancia de vincular la capacitación para el trabajo a la alfabetización y la educación de adultos, condujo a la creación de los Centros de Educación para el Desarrollo (CEDEC) en 1969, a poco de iniciarse el gobierno militar de Velasco Alvarado. El propósito de estos centros era brindar una educación básica a adultos y adolescentes que no habían recibido una educación formal, vinculada al trabajo, la salud, la recreación y la educación cooperativa. Los centros funcionaron solo dos años, 1969-1971 y atendieron a 160,500 personas, entre ellas, solo el 40% eran analfabetas al iniciar sus estudios y no se tiene información sobre cuántas de ellas fueron alfabetizadas. Los CEDEC fueron una búsqueda de una mejor oferta educativa para jóvenes y adultos, pero fue poco el esfuerzo que se les dedicó. En 1972 fueron reemplazados por los Programas Especiales de Educación de Adultos, PEEA, que tuvieron una duración más corta aún, pero sentaron algunas de las bases para la Operación y Programa de Alfabetización Integral, ALFIN, que pasamos a reseñar.

Reforma Educativa y alfabetización: el Programa ALFIN

La Ley General de Educación de 1972 fue la base legal para la Reforma Educativa, cuyo objetivo final era coadyuvar –junto a otras políticas públicas– a la transformación de las estructuras socioeconómicas del país. La influencia de Paulo Freire y su método psicossocial fue notable en las políticas de alfabetización y educación de adultos de la Reforma Educativa, de donde se toma el concepto de “concientización”, clave para que la población conozca y asuma la injusta situación social que imperaba en el país, por razones históricas y de dependencia económica, y participe activamente en su transformación. En lo que concierne a la lucha contra el analfabetismo, hubo varias decisiones y acciones importantes, entre ellas, la creación de los PEEA antes mencionados, la Operación de Alfabetización Integral (1973), convertido en Programa de Alfabetización Integral (1974-1976), y la creación de una nueva modalidad en el sistema educativo, la Educación Básica Laboral, modalidad desescolarizada para jóvenes y adultos que no accedieron a la Educación Básica Regular

oportunamente. Uno de los objetivos de esta modalidad es la erradicación sistemática del analfabetismo.

El carácter innovador de la Operación y luego Programa ALFIN se advierte en sus rasgos distintivos, tales como¹³: a) concebir la alfabetización como un proceso participativo que coadyuva al cambio social, por lo tanto, va más allá de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura y matemáticas básicas, las cuales no bastan para la liberación del analfabeto de su situación de postergación; b) planificar acciones de refuerzo o afianzamiento que contrarresten el analfabetismo por desuso; c) desarrollar en el alfabetizando la necesaria conciencia crítica que le permita ser actor en la transformación de su comunidad; d) vincular alfabetización a programas de desarrollo de la comunidad, lo cual implicaba capacitación para el trabajo, de ahí la denominación de “alfabetización integral”; e) reconocer y responder a la naturaleza multilingüe y pluricultural del país, en concordancia con lo planteado en la Política Nacional de Educación Bilingüe ya comentada (Zamalloa 1990: 81-82).

ALFIN se diseñó para ejecutar en cuatro fases: iniciación (setiembre 1973), expansión (1974), generalización (1975-1978) y erradicación total del analfabetismo (1977-1980); esto significaba alfabetizar –sin retorno– a 2,065,200 personas en siete años. Se contaba con medios técnicos y financieros, a más de la voluntad política, para llevar adelante el plan; se contrató a alrededor de cuatro mil alfabetizadores y coordinadores; se planteó la incorporación de 14,520 alfabetizadores voluntarios previamente capacitados, lo que le daría un carácter movilizador a la Operación ALFIN. Esta propuesta, sin embargo, no prosperó, pues sólo se logró involucrar a una quinta parte de los voluntarios.

Las acciones de alfabetización comenzaron en castellano con población hispanohablante y bilingüe en zonas urbano-marginales, en zonas donde se efectuaba la Reforma Agraria y en centros mineros importantes. La atención a la población quechua y aimara se planteó como investigación y experimentación, dada la poca experiencia de alfabetizar en una lengua indígena. Se escogieron zonas de influencia de cuatro variedades quechua (Huaylas, Huanca, Ayacucho y Cusco) y Puno, zona aimara. Desafortunadamente, el carácter

13 Zamalloa 1990. Analfabetismo en el Perú: Planes y programas de alfabetización 1970-1990. Lima: Editorial Maijosa.

experimental y de investigación, no fue la mejor estrategia para enfrentar el analfabetismo de la población indígena pues su cobertura fue limitada. La pronta discontinuidad del programa no permitió conocer las investigaciones ni cuáles fueron los resultados de la alfabetización experimental en quechua y aimara. La intención de asumir esta tarea con la debida seriedad y pertinencia (alfabetizar en la lengua predominante del usuario), no se plasmó en la medida necesaria, pero quedó como antecedente para los programas que seguirían en regímenes posteriores. De allí en adelante no se han dejado de producir materiales para la alfabetización en quechua y aimara y algunas lenguas amazónicas, aunque no se registra información precisa sobre los resultados de su utilización.

Como suele suceder, la envergadura de las metas trazadas para “erradicar” el analfabetismo, hubiera requerido un aparato administrativo de gran eficiencia, además de una sostenida financiación y, en especial, una base social amplia que se adhiriera al espíritu concientizador de la realidad por transformar, que era la meta final de todo proceso educativo planteada por la Reforma, incluyendo el de la alfabetización de jóvenes y adultos. La ineficiencia del aparato estatal, así como una merma del presupuesto a los dos años de iniciado el Programa, contribuyeron a frenar el ímpetu con el que nació la Operación y Programa ALFIN y obstaculizaron la requerida movilización. Uno de los mayores problemas externos se encontró en las fuertes críticas al componente político del método de alfabetización integral que, si bien era pertinente para tomar conciencia de las causas socioeconómicas del analfabetismo y enfrentarlas, fue visto como instrumento de proselitismo político a favor del régimen militar.

El cambio de gobierno en 1976, comienzo de la Segunda Fase de Gobierno Militar, canceló no sólo el Programa ALFIN, sino también todo el Proyecto de Reforma Educativa. Para entonces, en tres años de trabajo intenso se había logrado alfabetizar a 241.216 personas, el 11,4% de la meta programada para 1980. Sin embargo, aún con la oposición que encontrara, los fundamentos del método ALFIN han prevalecido, siendo este su mayor logro. Asimismo, los pasos de la alfabetización propiamente dicha se instauraron para la alfabetización de adultos e influyeron en la alfabetización de los niños en la escuela: se inicia con la decodificación de una palabra generadora, ligada a los intereses del adulto por su vínculo con su entorno socioeconómico; sigue la descomposición de la palabra generadora en familias silábicas, luego, el descubrimiento de la posibilidad de formar nuevas palabras en base a las sílabas conocidas y,

por último, la formación de frases y la lectura y escritura de las mismas. El procedimiento buscaba asegurar la lectura de textos que tuvieran sentido para el alfabetizando, por su relación con la problemática social y económica que vivía y debía transformar. Este enfoque es el que se fue dejando de lado, por su carga ideológico-política.

Dos décadas de declaraciones y pocos avances: 1980-2000

El segundo gobierno de Fernando Belaúnde marcó el retorno a la democracia luego de dos gobiernos de facto. En ese marco se preparó el Plan Nacional Multisectorial de Alfabetización 1981-1985 (PNMA), para cuya implementación se crea la Comisión Nacional de Coordinación Multisectorial como órgano consultivo de todas las acciones, bajo la dirección del Ministerio de Educación. La meta para los cinco años fue reducir el analfabetismo en un 50%, contando con la participación de 15 mil voluntarios. Este plan contó con el apoyo de varias agencias de cooperación internacional, entre las que destaca la UNESCO, que introdujo el uso de material audiovisual, videos, en la alfabetización. Desafortunadamente, el componente multisectorial no funcionó, tampoco el voluntariado, y la administración del PNMA fue muy descuidada, de forma que no se tienen cifras confiables de alfabetizados en este periodo.¹⁴ Un resultado positivo fue la producción de materiales en quechua y aimara y la experimentación del uso de video en las acciones de alfabetización, aunque su efecto no haya sido debidamente registrado.

El primer quinquenio de gobierno aprista (1986-1990) tuvo como marco de acción un Proyecto Educativo Nacional a largo plazo bajo el lema “Educación para la Vida”, dentro del cual se elaboró el “Plan de Desarrollo Educativo Prioritario de Alfabetización y Post-Alfabetización”. En él se planteó la necesidad de integrar el programa de alfabetización con los programas de desarrollo local y micro regional, y concentrarse en los departamentos del llamado Trapecio Andino, con altos porcentajes de población pobre y pobre extrema e indígena: Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cusco y Puno.

14 Sólo al final del periodo gubernamental se emite una información resumida de las metas logradas, por departamento, pero que son muy poco confiables (Zamalloa 1990: 134-136) por no haber presentado antes el número de participantes y luego haber incluido como logro lo programado como meta por alcanzar para 1985, incluyendo cifras de alfabetizados que eran mayores que el número de analfabetos censados en 1981.

El país vivió una profunda crisis económica en este periodo gubernamental, por lo que el presupuesto asignado a esta acción prioritaria fue ínfimo, se inició con el 0,20% del presupuesto del sector educación y terminó, en 1989, con apenas el 0,09%, gran limitante para la implementación del Plan mencionado. De otro lado, la violencia de la lucha armada que desató el terrorismo paralizó muchas de las posibilidades de acción en las áreas rurales y luego urbanas del Trapecio Andino, por lo que, de facto, fue muy poco lo que se pudo hacer y las cifras oficiales de personas alfabetizadas carecen de confiabilidad. Pese a ello, los funcionarios del Ministerio continuaron con su esfuerzo de elaborar una serie de textos diversificados para emplearse en Costa, Sierra y Selva, incluyendo textos en dos variedades quechuas, Cusco-Collao y Ayacucho-Chanca. Asimismo, se continuó con el Proyecto UNESCO-AGFUND y el uso de videos y radio en 49 comunidades del Trapecio Andino y 7 asentamientos en zonas urbano-marginales de Lima, la capital. No contamos con información sobre cuándo se dejaron de usar estos materiales y qué resultados se obtuvieron con ellos en la alfabetización de población indígena.

Durante los gobiernos fujimoristas que siguieron (1991-2000), los fines político-proselitistas tiñeron fuertemente las acciones de alfabetización, en particular en el segundo periodo. Desde 1992, con un convenio suscrito entre el Gobierno Peruano y el Programa Mundial de Alimentos, la alfabetización utilizó como estrategia de convocatoria el ofrecimiento de alimentos, dada la intervención del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (PRONAA), junto al Programa Nacional de Alfabetización (PNA), así como la obligación de los beneficiarios de desarrollar actividades productivas, aunque no se les brindaba apoyo para iniciarlas. Esta oferta contribuyó a que muchos de los participantes no fueran realmente analfabetos y el número atendido por cada promotor llegara a 40, hechos que desvirtuaron los objetivos del PNA.

Entre 1996-1997 se produjo la transferencia del PNA al nuevo Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, PROMUDEH, con la justificación del persistente alto porcentaje de analfabetismo femenino. La alfabetización pasa a ser responsabilidad de los distintos Organismos Públicos Descentralizados (OPD) del PROMUDEH, entre ellos, el PRONAA. Los contenidos de la alfabetización se amplían para cubrir cinco líneas de intervención: Ciudadanía Plena, Salud Integral, Salud Reproductiva y Sexual, Prevención de la Violencia Familiar y Lectoescritura y Matemáticas básicas y se contrata a Instituciones Promotoras de Alfabetización (IPAs) para ejecutar el programa a través de Grupos de Desarrollo de la Alfabetización, GADs. De

hecho era difícil, sino imposible, contar con promotores debidamente preparados para desarrollar los contenidos exigidos y la supervisión dejaba mucho que desear, especialmente por la total ausencia de personal del Ministerio de Educación. Aunque se asignó un presupuesto¹⁵ considerable al Programa Nacional de Alfabetización, con lo cual se contrató a un total de 95.929 promotores (MED 2003b: 7), número nunca antes alcanzado por los distintos programas de alfabetización mencionados, el uso político que se hizo del programa influyó en la calidad del proceso y en sus resultados (MED 2003c: 2). Las cifras dadas no son confiables y al no haberse evaluado los resultados obtenidos con analfabetos absolutos y analfabetos funcionales, participando juntos en los GADs, es difícil emitir opinión sobre los logros en lectura, escritura y matemática, más aún sobre los logros de los demás contenidos.

Nuevos aires al inicio del siglo XXI: un Plan Maestro de Alfabetización

El Gobierno de Transición y luego el de Alejandro Toledo (2001-2006) que siguieron al término abrupto del fallido tercer gobierno de Fujimori se caracterizaron por la apertura a nuevas propuestas de políticas que coadyuvaran al retorno a la democracia y al desarrollo de la descentralización y regionalización en el país. En lo que concierne a la alfabetización, pronto se dictaminó la transferencia del Programa Nacional de Alfabetización, PNA, al Ministerio de Educación, bajo la Dirección Nacional de Educación de Adultos¹⁶. Apenas recuperado su terreno, esta Dirección se abocó con muchos bríos a la elaboración de un Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012, documento orientador de planes, programas y proyectos en el ámbito nacional, para asegurar una alfabetización de calidad con equidad.

El Plan Maestro se nutre de los acuerdos internacionales sobre alfabetización y se sustenta en conceptos actualizados, con una visión renovada de la alfabetización, considerada como componente integral de la educación básica y de una educación permanente. Entre sus políticas, figura la realización de la

15 Según la evaluación hecha por el propio MED, el PROMUDEH contó con USD 12,806.741 para el programa desde 1997 al 2001.

16 Disposición Transitoria de la Ley N° 27573, Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2002 y el Decreto Supremo N° 003-2003-ED.

alfabetización “sobre la base de actividades socioeconómicas cotidianas que vive el participante en sus diferentes escenarios y desempeños, teniendo en consideración las experiencias de vida, conocimientos, costumbres propias y lengua materna”. La pertinencia cultural y lingüística de las acciones alfabetizadoras tendría como apoyo los convenios y vínculos con programas de desarrollo regional y local, hechos considerados para el desarrollo de una propuesta curricular consensuada. Otra decisión política clave fue la de asignar el 3,1% del presupuesto anual del Ministerio de Educación hasta el 2021, para disminuir en forma significativa el analfabetismo en el Perú.

Dada la diversidad de la población analfabeta, el Plan Maestro contempla estrategias diferenciadas según el tipo de población (lengua, cultura, género, edad, ocupación) y diversidad de formas de atención, con el fin de estimular la participación de instituciones públicas y privadas en la convocatoria nacional que lanzó el PNA, ya que se continuaría contratando a entidades para ejercer como Instituciones Promotoras de Alfabetización. La alfabetización de la población indígena, según el Plan Maestro, debe considerar no sólo el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua materna, sino también la enseñanza de castellano como segunda lengua y las oportunidades que favorezcan el desarrollo de las lenguas originarias, dada la predominancia de la oralidad en los contextos tradicionalmente ágrafos donde habita esta población, dos objetivos nuevos en la concepción de la alfabetización de analfabetos de lengua y cultura indígena. Otro elemento innovador en el documento es la definición de mecanismos de vigilancia social, como una estrategia para garantizar el logro de los objetivos del PNA, a través de la conformación de comités distritales.

Con base en el Plan, se preparó una serie de documentos técnico-normativos: guías de contenidos de aprendizaje, de la capacitación, de la alfabetización en sí, el monitoreo y evaluación, guía para la suscripción de convenios y de gestión de los comités de alfabetización. El Perú se adhiere al Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización y declara al periodo 2003-2012 el Decenio de la Alfabetización en el Perú, con el objetivo de reducir en un 50% la tasa de analfabetismo nacional y cumplir con la meta 4 de la Educación para Todos. Esto significaría reducir del 12,1% al 6% de analfabetismo para el 2012 y al 3% al 2021. El 2003 el PNA es declarado un programa estratégico del Ministerio de Educación y se planificó la alfabetización de aproximadamente 200 mil personas por año. La alfabetización se haría en un ciclo presencial de ocho meses, seguido de un ciclo abierto en la comunidad local, en

el que durante cuatro meses más, el PNA velaría por el reforzamiento de las habilidades recientemente adquiridas.

El Plan Operativo 2003 consideró, además, un “Programa de Actualización Educativa” destinado a la reinserción de los analfabetos funcionales a la educación básica (primaria) para jóvenes y adultos, al sistema de educación no formal o a los Centros de Educación Ocupacional para asegurar su alfabetización sin regresión. Asimismo, una innovación más en la estrategia para analfabetos absolutos, fue el Programa de Educación Alternativa, que utilizaría el soporte tecnológico-educativo de los Centros de Educación a Distancia del Proyecto Huascarán en los programas de alfabetización para las comunidades rurales monolingües.

La Cooperación Internacional continuó desarrollando proyectos para la atención del analfabetismo absoluto, como el del Programa Mundial de Alimentos sobre “Alfabetización y ciudadanía”, la Agencia Española de Cooperación Internacional auspicia el Proyecto de Alfabetización y Educación Básica de Adultos, PAEBA-Perú, CEPAL y la Agencia Italiana de Cooperación, ejecutan el Proyecto de Bialfabetización en Quechua y Castellano sobre temas productivos, medio ambiente, género y salud reproductiva y el Fondo de las Naciones Unidas de Población (UNFPA) desarrolla la experiencia demostrativa del Proyecto de Bialfabetización para la vida, con el objetivo de adecuar y validar una propuesta de Bialfabetización Quechua-Castellano en Salud Reproductiva con Enfoque de Género e Interculturalidad, que presentaremos como estudio de caso.

Pese a ser declarado un programa estratégico, el Ministerio de Educación comenzó a recortar los recursos para la implementación del PNA, de forma que del 8,4% asignado el 2001, pasó al 2,6% en 2003, con lo cual se recortaron grandemente las metas de atención (alrededor de 50 mil por año) y las posibilidades del necesario monitoreo y evaluación. La situación continuó hasta el término del periodo gubernamental, 2006, de forma que al iniciarse el actual gobierno aprista, el número de analfabetos siguió estando sobre los dos millones de habitantes, a los que habría que agregar otro número similar de analfabetos funcionales, por abandono de la educación básica y la mala calidad de la educación que recibieron. Entre ellos se encuentra la población indígena del país.

El Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización, PRONAMA, 2006-2011

El actual gobierno decidió asumir la deuda pendiente con los analfabetos en el país y está impulsando el ambicioso PRONAMA, Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (Decreto Supremo N° 022-2006-ED), el cual deja a un lado el Plan Maestro y elabora sus propias políticas y estrategias. La meta es la erradicación del analfabetismo con la reducción de la tasa a menos del 4% al finalizar el periodo gubernamental en el 2011. Esto significará atender a 2,500.000 iletrados en las 26 regiones en un plazo menor de cinco años y declarar al Perú “un país libre de analfabetismo”.

El PRONAMA le asigna grandes objetivos a la alfabetización; así, la mejora de la autoestima y las capacidades cognitivas, la promoción de la igualdad de género y la diversidad cultural, el acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología, la mejora de la economía personal, familiar y nacional, son presentadas casi como consecuencia lógica del proceso. De facto, la alfabetización no produce cambios generalizados sino cambios localizados según las prácticas sociales con las que se vinculen. En este sentido, el concepto de literacidad ayuda a comprender que en la alfabetización no sólo implica aprender a decodificar y codificar mensajes utilizando un conjunto de símbolos gráficos, un alfabeto, sino el uso que se hace de la lengua escrita en las nuevas prácticas sociales de las personas alfabetizadas. Por tal razón, la alfabetización de sociedades ágrafas que viven en condiciones de pobreza, como lo son las poblaciones indígenas, solo tendrá éxito si se enmarca en procesos socioeconómicos destinados a crear las condiciones de nuevas prácticas sociales. Asimismo, no podrá ser completa si no se considera su aprendizaje del español, lengua de uso oficial clave para el ejercicio de ciudadanía.

Entre las políticas y medidas destinadas a la erradicación del analfabetismo está mejorar la calidad de la educación inicial y primaria, desarrollar programas de post alfabetización, la creación de bibliotecas comunales en los lugares que se declaren libres de analfabetismo y facilitar “eventos que combinen los intereses de las personas con sus prácticas cotidianas”, aunque estos no se han hecho explícitos. En cuanto a la alfabetización en sí, se esperan “estándares mínimos para la comprensión lectora, el razonamiento matemático y la capacidad de utilizar las nuevas tecnologías” en los nuevos alfabetos, lo cual revela el concepto minimalista de alfabetización con el que trabaja el PRONAMA, con el toque de modernidad al incluir el uso de las nuevas tecnologías.

Las responsabilidades de promoción, ejecución, control y evaluación se distribuyen entre el gobierno central, los gobiernos regionales y los locales o municipales, y se convoca a la participación de universidades e institutos superiores, empresas, iglesias, organizaciones sociales, fuerzas armadas y policiales, y la población en su conjunto. El programa se concibe como una movilización social, con énfasis en la acción voluntaria, dado que los alfabetizadores solo reciben una propina o bono por su intervención, sin embargo, hasta el momento, no se advierte el espíritu movilizador, aunque los avisos publicitarios, especialmente televisivos, del PRONAMA se producen regularmente, como no se había dado en gobiernos anteriores, prueba del incremento del presupuesto con el que se cuenta. El año 2007 alcanzó la cifra de 97 millones de nuevos soles (más de USD 35 millones) y para el 2008 se tiene 107,5 millones de nuevos soles, alrededor de USD 37 millones.

Es importante destacar que, siguiendo la política de focalizar la atención inicial en las zonas de mayor analfabetismo y pobreza, el PRONAMA se lanzó en las regiones de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica en septiembre de 2006, las tres con una alta tasa de quechua hablantes y analfabetos, hecho que puso a prueba las políticas sobre metodología, lenguas y duración de la alfabetización. Inicialmente se asumió el conocido método cubano “Yo sí puedo”, exitoso con población urbana hispanohablante que podía ser alfabetizada en cuatro meses. La falta de pertinencia de esta metodología con nuestra población indígena, obligó a la Dirección Técnico Ejecutiva del programa, DTE, a considerar las experiencias de alfabetización bilingüe del propio Ministerio de Educación y las de organizaciones no gubernamentales con población campesina, aunque no necesariamente bilingües. El programa debió ser relanzado en el segundo trimestre de 2007 en Huancavelica y Ayacucho, para contar con los materiales necesarios en lengua indígena, y a fines de 2007 las declaró “zonas libres de analfabetismo”.

En la última Directiva del PRONAMA¹⁷, “Aprender y crecer” se presenta como el método técnico-pedagógico, diseñado y desarrollado por el PRONAMA, el cual combina elementos de los métodos global y silábico para la lectura y escritura, más matemáticas básicas, suma y resta. La Directiva, además, respalda convenios con instituciones públicas o privadas “cuyas metodologías sean consistentes con las del PRONAMA”, “de acuerdo a su pertinencia con

17 Directiva 012-2008/ME/PRONAMA

los contextos locales, su eficacia pedagógica y su eficiencia económica”. Son seis los ejes transversales que deben estar presentes en los temas tratados en las clases: “deberes y derechos, educación y cultura, familia y comunidad, vida sana, trabajo y producción, y medio ambiente”, ejes ya considerados en programas estatales y no estatales en años anteriores, y que requieren una preparación multidisciplinaria difícil de conseguir con alfabetizadores que sólo tienen educación secundaria.

El proceso de alfabetización dura 208 horas pedagógicas, como mínimo; de ellas, 133 dan la base, en 40 sesiones se conoce el alfabeto y la combinación silábica, y 10 se dedican a la “consolidación, producción de textos y evaluación final”. Luego, 27 horas se destinan al reforzamiento inicial y 48 al reforzamiento final. Se programan de 3 a 5 sesiones por semana pero la duración total del proceso “depende del tipo de intervención (español o bilingüe), el número de sesiones semanales y las circunstancias particulares de la zona y el círculo de alfabetización”. Según los periodos de intervención programados para el 2008, se calcula alrededor de ocho meses la duración del proceso.¹⁸

El proceso se organiza en círculos de 15 participantes con un facilitador; 15 círculos y facilitadores bajo un supervisor. Además, existen coordinadores locales y sectoristas (a cargo de varias provincias o regiones) seleccionados por la DTE, con participación de autoridades regionales. El requisito educativo para ser alfabetizador o supervisor es contar con educación secundaria completa; no hay información difundida sobre su capacitación.

En lo que respecta a la atención diferenciada según las características lingüísticas y culturales, inicialmente se declaró que los monolingües en lengua originaria serían alfabetizados en su lengua materna y luego en español, aunque no se mencionó la enseñanza de castellano como segunda lengua. Los bilingües, en cambio, escogerían en qué lengua ser alfabetizados. No hay referencia al grado de bilingüismo del alfabetizando, que bien puede ser un bilingüismo con predominancia de la lengua indígena. La aparente libertad para escoger la lengua de alfabetización podría verse restringida por el extendido prestigio del castellano escrito, debido a sus múltiples funciones sociales, frente a la prácticamente inexistente producción escrita en lengua indígena.

18 Directiva 012-2008/ME/PRONAMA, p. 13. Primer periodo del 27 de enero a 28 de septiembre; segundo periodo del 11 de mayo al 30 de diciembre.

La directiva de acciones para el 2008, sin embargo, estipula que los hablantes indígenas sólo se alfabetizan en la lengua originaria, incluyendo el reforzamiento, y no se hace mención al aprendizaje de castellano, ni oral ni escrito de parte de esta población. Esta disposición se entiende cuando leemos la estrategia de intervención presentada en la misma directiva, según la cual, “Los distritos focalizados serán atendidos una sola vez, de manera intensiva y continua hasta reducir, en la mayor medida posible la tasa de analfabetismo, de acuerdo a las condiciones existentes en el distrito”¹⁹. Sin lugar a dudas, tomaría más tiempo la necesaria alfabetización bilingüe, a la que deben acceder los indígenas para poder ejercer con plenitud sus derechos ciudadanos, debido al carácter del castellano como lengua oficial en el país, como hemos mencionado. Estas disposiciones revelan la poca atención que prestaría el PRONAMA al logro de la literacidad, antes comentada, de forma que un mínimo conocimiento y uso del alfabeto de lengua indígena bastaría para declarar a una persona alfabetizada y a su comunidad “libre de analfabetismo”.

Además de haber declarado a las regiones de Ayacucho y Huancavelica “libres de analfabetismo”, el PRONAMA difunde haber “atendido” a más de 660 mil hombres y mujeres en 2007, en 748 distritos de todas las regiones del país²⁰, y se fija una meta de un millón de analfabetos atendidos en todas las regiones para el 2008. Infelizmente, no hay aún una evaluación que permita afirmar cuántos de esa inmensa población atendida han sido efectivamente alfabetizados. No obstante, información difundida por el viceministro de Gestión Pedagógica en febrero del presente año, este declaró que “Los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de todo el país, tienen las puertas abiertas para matricular a los más de 660 mil hombres y mujeres que el año pasado fueron atendidos, en todas las regiones de nuestra patria, por el Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA)”²¹. Afirmó también que en los CEBA, “los egresados del PRONAMA no necesitarán pasar por el nivel Inicial, sino que accederán de frente al ciclo intermedio, porque ya saben leer y escribir”. Esta declaración implica que se alfabetizó al 100% de los atendidos, hecho de difícil credibilidad. Más aún cuando también se informa que actualmente existen sólo 632 CEBA en los que estudian unos 60 mil alumnos, atendidos por 6 mil 291 maestros, quienes

19 Op. Cit, p. 9.

20 Información difundida por la Oficina de Prensa y Comunicaciones del MED, el 18 de diciembre de 2008.

21 Información difundida por la Oficina de Prensa y Comunicaciones del MED, el 8 de febrero de 2008.

fueron capacitados en la educación de adultos. Nada se sabe sobre CEBA bilingües e interculturales, o con un currículo orientado a satisfacer necesidades de la población indígena.

El necesario vínculo del PRONAMA con los programas sociales figura entre las políticas del PRONAMA y las del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES), junto a la lucha contra la desnutrición, la asistencia económica directa y condicionada²², la inserción de la producción en circuitos de comercialización –llamada inclusión productiva– y el fomento de la igualdad de oportunidades, entre otras. La estrategia de intervención implica la selección de distritos con mayor pobreza que pertenecen al programa social CRECER, sobre el que no se tiene mayor información con respecto a sus líneas de trabajo, contenidos y desarrollo. El vínculo, sin embargo, no debe significar sólo el aprovechamiento de las estructuras organizativas de los programas sociales, ni la utilización de los patrones de la población, sino fundamentalmente el desarrollo de actividades que permitan propiciar las prácticas de lectura y escritura insertas en las nuevas prácticas cotidianas, esto es, en los cambios que deben irse produciendo en la población como efecto de los programas sociales: la comercialización de los productos en circuitos nacionales e internacionales²³, el acceso a mayor educación o la demanda de educación permanente a través de los CEBA o la educación comunitaria, por ejemplo.

De la eficacia, pertinencia y debido financiamiento para sostener programas sociales asistenciales por periodos relativamente largos, puede depender la mejora de las condiciones de vida de una población analfabeta y pobre; en un nuevo necesario, es posible que surja la necesidad de interacción en lengua escrita con sociedades letradas. El reto es asegurar la práctica funcional de la literacidad de la persona y su grupo social. En el caso de nuestras poblaciones indígenas neoalfabetas, queda la interrogante sobre si en esta práctica se incluirá la escritura en lenguas originarias, opción que obedecerá a decisiones a nivel personal y comunal, más que a un dispositivo legal.

Definitivamente se requiere una pronta evaluación externa del desarrollo del PRONAMA y sus posibles impactos a la fecha para poder aceptar las

22 Bono de cien soles a las familias más pobres en regiones donde se desarrolla el programa “Juntos”. Una de las condiciones es la asistencia de los niños a las escuelas de educación básica.

23 El programa “Sierra Exportadora” es uno de los más preciados por el actual gobierno.

declaraciones sobre regiones “libres de analfabetismo”. En agosto de 2007 se anunció que se solicitaría a la UNESCO su participación en esta evaluación; sin embargo, esta responsabilidad será asumida por la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. Se espera que los criterios bajo los cuales se realice la evaluación respondan a los parámetros internacionalmente aceptados para la identificación y calificación de personas y sociedades letradas, la meta última de todo proceso alfabetizador, aquel que signifique una auténtica liberación de la población analfabeta y conduzca a su desarrollo personal y al de la sociedad a la que pertenece. Así, los 12 puntos de referencia que diferencian a los programas eficaces de alfabetización identificados en el Informe “Corregir los errores” compilado a solicitud de la Campaña Mundial por la Educación, serían un excelente marco para la evaluación del PRONAMA. Entre ellos se encuentra el considerar la alfabetización como un proceso continuo, pues no existe ninguna línea mágica que de pronto cruza el adulto para ser alfabetizado. Asimismo, se ha comprobado que un programa exitoso se logra con docentes que tienen formación profesional y reciben una remuneración. Otro punto de referencia es la duración mínima de tres años para un programa de alfabetización de calidad, aquel que garantiza la literacidad.

Mientras tanto, el PRONAMA se expande y anuncia la creación de más de 700 bibliotecas comunales itinerantes para el 2008, en los distritos que cumplieron las metas de alfabetización; cada una con “un lote de cien libros, para garantizar la perpetuidad del aprendizaje de las personas alfabetizadas”²⁴.

Una experiencia innovadora y exitosa: La alfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad (2003-2006)

La experiencia seleccionada para el estudio de caso goza de prestigio por sus aciertos en los enfoques desde los cuales se orientó el proceso alfabetizador, por los que la propuesta fue prontamente aceptada. Esta buscó una atención integral que respondiera a las características culturales y lingüísticas de la población campesina e indígena, y tratara temas de salud reproductiva que fueran valorados por las participantes, en un 95% mujeres. La tarea era

24 Diario Oficial El Peruano, 22 de mayo de 2008.

compleja y no fue fácil asumir, como se desprende de las fuentes consultadas²⁵ y las entrevistas realizadas²⁶.

Antecedentes

La idea innovadora de alfabetizar paralelamente en lengua indígena y castellano, teniendo como tema base la salud reproductiva, fue desarrollada por Isabel Hernández, asesora sociocultural en población del equipo técnico del Fondo de Población de las Naciones Unidas, con sede en Santiago de Chile, en 1997. Luego de una aplicación piloto en Ocongate, distrito de la provincia de Quispicanchis, Cusco, la propuesta se experimentó en otros dos distritos más de la misma provincia, Ccarhuayo y Ccatca, con el nombre de “Mujer indígena: salud reproductiva y organización comunitaria”, y tuvo el aval del entonces Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano, PROMUDEH, del cual dependía el programa de alfabetización, como se ha mencionado.

Pese a los buenos resultados de la experiencia en Quispicanchis, la coyuntura política no fue favorable a la suscripción de un convenio para difundir la propuesta en otras regiones del Perú, por lo que el UNFPA la llevó e implementó en Bolivia, bajo un convenio con el Ministerio de Educación, de 1998 a 2002. En este país se acuñó el nombre con el que sería conocida la propuesta, Bialfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad, con la cual se logró alfabetizar a 100 mil mujeres indígenas, según informes oficiales.

En octubre de 2002, bajo un nuevo gobierno y con el retorno del Programa Nacional de Alfabetización, PNA, al Ministerio de Educación, técnicos de la Dirección del PNA realizaron una pasantía en Bolivia con el propósito de conocer de cerca la experiencia boliviana y diseñar una propuesta pertinente

25 Son dos las fuentes consultadas para este informe: una publicación en una serie dedicada a Innovaciones Educativas producida por el Equipo Técnico de la Dirección Nacional del Programa Nacional de Alfabetización en marzo de 2006 y un trabajo publicado por la Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa, auspiciada por el Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, en marzo de 2007. Las dos fuentes tienen el mismo nombre, Bialfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad y su contenido es muy similar.

26 Se entrevistó a Luis Javier Angulo, miembro del Equipo Técnico del PNA y a Teresa Muñoz, Consultora de UNFPA. Los dos participaron en todo el proceso, desde su gestación hasta su término, y realizaron constante trabajo de campo con los equipos locales.

para el Perú, teniendo de base la experiencia boliviana, la primera fase experimental del modelo en Ocongate, Cuzco, así como otras experiencias de alfabetización en quechua, con diferente metodología, del propio Ministerio de Educación y de algunas organizaciones no gubernamentales.

Aplicación piloto: La experiencia demostrativa en 2003

En 2003 se hizo una aplicación piloto de la propuesta reelaborada por el equipo técnico del PNA en el Cusco, bajo el auspicio de UNFPA. Para esta aplicación se contó con un equipo de experimentadas docentes bilingües como alfabetizadoras; este hecho fue la clave del éxito del proceso, pues ellas no sólo comprendieron los enfoques que debían impregnar al proceso, sino que supieron resolver las dificultades de diversa índole que se iban presentando en los círculos de alfabetización. Una de ellas era la heterogeneidad de los grupos, ya sea por grado de bilingüismo, por grado de alfabetización –pues inevitablemente se debió aceptar a personas analfabetas absolutas y a analfabetas funcionales- y por diferencia de edades, por ende, de intereses. La experiencia de aula de las facilitadoras se advirtió prontamente al conformar grupos separados según el nivel de alfabetización y aplicar también estrategias diferenciadas para atender los otros casos.

Si bien era un punto en contra no haber culminado con la elaboración de los materiales al inicio de la aplicación piloto, la situación fue bien aprovechada y los materiales se fueron preparando y modificando durante el proceso, con la activa participación de las alfabetizadoras y supervisores. La guía preparada siguiendo la experiencia boliviana resultó muy rígida y debía tener la necesaria flexibilidad para atender a la diversidad de situaciones que se presentaran. Los temas de salud reproductiva demandaban un cuidadoso tratamiento intercultural, reconociendo los saberes propios, algo que se fue aprendiendo en la práctica, bajo la conducción de los equipos locales, en diálogo con el equipo técnico del PNA.

El primer resultado de la aplicación piloto fue la drástica disminución de la deserción, tradicionalmente alta en experiencias anteriores, que evidenciaba la aceptación de la propuesta por parte de las estudiantes. El segundo, igualmente valioso, fue la elaboración participativa de dos instrumentos básicos: a) una Guía de Bialfabetización Bilingüe en salud reproductiva, en quechua cusqueño y castellano; b) un Libro de Lectura para las estudiantes, en

quechua cusqueño y castellano. Todo esto contribuyó al éxito de la aplicación piloto y al inmediato requerimiento del Ministerio de Educación por difundir sin demora la experiencia a otras regiones, en las que se alfabetizaría en variedades quechuas diferentes a la cusqueña, en otra lengua andina, el aimara, y una lengua amazónica, el asháninca. La expansión demandó un esfuerzo enorme al equipo técnico del PNA para mantener los principios de la propuesta.

Pasamos enseguida a señalar los puntos más importantes de la propuesta implementada.

Los enfoques transversales: derechos humanos, género e interculturalidad

La propuesta de alfabetización parte de un enfoque de *derechos humanos* y busca ser coherente con sus consideraciones iniciales, tales como:

Toda persona adulta es un individuo socioculturalmente determinado, es decir, con diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, de género, edad, con intereses, necesidades y demanda, con experiencia de vida, escolaridad y conocimientos previos y distintos. (MED 2007: 9)

Persiste una relación desigual, asimétrica, entre lo indígena y lo no indígena, dentro de ella, se coloca a lo indígena en una situación de subordinación. (MED 2006: 160)

Por tal razón, aplica simultáneamente enfoques que permitan superar la discriminación y ejercer la democracia y el respeto de los derechos de toda persona. La propuesta, entonces,

“[...] busca ir más allá del aprendizaje formal de la lectura y escritura, para convertirlas en una oportunidad para la reflexión y el empoderamiento de los estudiantes”.

El enfoque intercultural orienta las acciones alfabetizadoras al respeto de las costumbres, ideas y maneras de concebir el mundo de los participantes en los círculos de alfabetización, dejando atrás posturas etnocéntricas, a la vez que se distinguen “aquellas prácticas y creencias que van contra la dignidad y

los derechos humanos de las personas”. La valoración de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento, el ejercicio de la tolerancia y el respeto, se promueven como base para cimentar una cultura de paz.

El enfoque intercultural contiene un enfoque sociolingüístico que parte del reconocimiento de la diversidad lingüística y la relación desigual que existe entre los hablantes de lenguas indígenas y el castellano por razones históricas y socioeconómicas. Asimismo, se asume plenamente la función esencial del lenguaje en los procesos de identidad sociocultural y en los procesos de aprendizaje. En cuanto al uso de las lenguas, se considera, con acierto, que las lenguas originarias se usan en ámbitos limitados a los contextos familiar y comunal, mientras que el castellano es la lengua oficial de uso obligado –oral y escrito- en todas las instituciones del Estado²⁷. De allí la alta valoración de esta lengua y la percepción de la poca utilidad de la alfabetización en la lengua indígena que tienen sus hablantes. Lo innovador constituye diseñar un método de alfabetización de adultos en el que se usan las dos lenguas, paralelamente, buscando la “desjerarquización” entre ellas; de esta manera, se legitima el uso educativo del quechua junto al castellano, como se promueve en los programas de educación bilingüe para niños.

Cabe destacar que el enfoque considera que

para iniciar y continuar en la ruta del aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua indígena, la acción educativa debe estar estrechamente relacionada con los significados que emergen del contexto sociocultural y que se manifiestan a través de la palabra. (MED 2006:161)

La alfabetización en castellano apunta a propiciar no sólo nuevos conocimientos, sino también a abrir mayores oportunidades laborales y mejorar desempeños productivos y una comprensión más amplia del entorno, “a fin de potenciar, eficazmente, el contexto cultural al cual pertenecen”.

El enfoque de género se incorpora desde la perspectiva de la salud reproductiva; el proceso alfabetizador promueve la conciencia sobre la forma en que interactúan y conviven hombres y mujeres y los roles que

27 Las nuevas ordenanzas regionales, como la de Ayacucho, podrían cambiar este panorama, ya que exigen el uso de las lenguas quechua y asháninka en las dependencias de los sectores públicos.

cumplen en el complejo proceso de socialización al interior de la familia, la escuela y la comunidad. La sensibilización con respecto al género induce a que las relaciones entre las personas de distinto sexo sean más justas, solidarias y, fundamentalmente, más equitativas, a fin de que tanto hombres como mujeres desarrollen sus capacidades y potencialidades como seres humanos.

La alfabetización es oportunidad para conocer los derechos sexuales y reproductivos, derechos humanos poco difundidos entre la población indígena y que cobran mucho sentido cuando se vinculan al derecho a la salud. El tratamiento del tema, no obstante, debe reconocer y respetar las creencias, dudas y temores que provienen de la cultura y situación social de esta población y apuntar a la reflexión más que a la imposición de nuevos comportamientos en los que se ejerzan los derechos antes mencionados.

Conjugar estos enfoques fue una tarea compleja desde el inicio, por lo que los responsables de la conducción de la experiencia reconocen que es un proceso no acabado.

Objetivos de aprendizaje

- Adquirir destrezas para leer y escribir en lengua materna y en castellano, como segunda lengua, afirmando y revalorando su identidad étnica y cultural.
- Reafirmar y valorar sus conocimientos, saberes, habilidades y aportes a la familia y la comunidad, adquiriendo confianza en sí mismas y percibiéndose como sujetos de derecho.
- Adquirir información y nuevos conocimientos sobre salud reproductiva y la equidad de género, reflexionando sobre la importancia de compartir las responsabilidades relacionadas con la salud reproductiva a nivel de la familia, la pareja y la comunidad.
- Tomar iniciativas para el cuidado de la salud reproductiva, tanto en la familia como en la comunidad.

A continuación presentaremos los aspectos más destacados en la implementación de la propuesta, así como los aciertos y dificultades encontrados en cada uno de ellos²⁸.

Características de la implementación de la propuesta

La metodología

La Guía Didáctica organiza los contenidos del proceso en once Unidades de Aprendizaje para ser desarrolladas en tres momentos igualmente importantes; en cada uno de ellos el alfabetizador debe tener claros los objetivos específicos, tanto de salud reproductiva como de lectura y escritura. Los momentos son:

Intercambio de saberes sobre un tema de salud reproductiva. En este primer momento se induce a la reflexión y diálogo en torno al tema, base para la elaboración de un texto generador que será trabajado en el siguiente momento.

Aprendizaje de la lectura y escritura. El tema generador se presenta en la lengua indígena y en castellano y se practica su lectura y escritura. Luego de un análisis silábico, se construyen nuevas palabras y oraciones simples y se refuerzan y producen nuevos textos. En el caso de un bilingüismo incipiente, se lee y escribe en la lengua originaria a la vez que se practica oralmente el castellano para, posteriormente trabajar la lectura y escritura en esta lengua.

Idea fuerza. Nuevamente se induce al diálogo y reflexión sobre el tema tratado para identificar una idea central y decidir cómo ponerla en práctica en la vida, a nivel personal y comunal.

La aplicación de una Prueba de Entrada y Salida permite identificar niveles de bilingüismo y de alfabetización, y prever posibles estrategias diferenciadas. Asimismo, la prueba es la base para conocer los resultados de la alfabetización en sí.

28 La sistematización del proceso, realizada por el equipo técnico del PNA responsable del mismo, es nuestra fuente principal, reforzada por las entrevistas antes mencionadas.

Aciertos

- El énfasis en el diálogo y reflexión en la lengua materna permite trabajar bajo los enfoques conceptuales de la propuesta –derechos humanos, interculturalidad y género– y asegurar un aprendizaje significativo.
- Partir del reconocimiento de los saberes propios genera confianza y refuerza la identidad cultural.
- La legitimación de la lengua originaria al darle una función educativa junto al castellano contribuye a la valoración de la lengua indígena y, por ende, al autoestima de sus hablantes.
- Dificultades:
 - La propuesta fue pensada para bilingües balanceados, con dominio oral de las dos lenguas; sin embargo, era frecuente la presencia de mujeres cuyo castellano era muy débil o incluso inexistente. El bilingüismo incipiente demandaba atención diferenciada que, en la etapa de expansión, no fue fácil ofrecer y se constituyó en una dificultad constante.
 - La escritura en quechua cusqueño presenta una dificultad adicional por la indefinición de sus hablantes sobre el uso de un sistema trivocálico o pentavocálico.
 - La demanda por aprender a leer en castellano es grande y exige una metodología que abarque el desarrollo de capacidades comunicativas orales y escritas en esta lengua, hecho para el cual las alfabetizadoras no estaban preparadas.

La salud reproductiva como tema de reflexión

El tema en sí presenta varios retos para ser tratado con mujeres indígenas por estar asociado a tabú y fuertes prejuicios. Sin embargo, las fuertes tasas de mortalidad infantil y fecundidad justifican plenamente su inserción como eje en procesos alfabetizadores. En la propuesta que analizamos, los enfoques de derechos, interculturalidad y género son el marco obligado en el tratamiento de los temas de salud reproductiva, hecho que se constata en la Carpeta de Salud Reproductiva, un material adicional a la Guía Didáctica que contiene un listado de los diferentes contenidos de la motivación del diálogo y reflexión en las sesiones de aprendizaje. Entre ellos hayamos temas relacionados con la salud del varón y sus responsabilidades en la salud reproductiva, así como

otros referidos a comportamientos en la vida familiar y comunal, y a la organización y dirigencia comunal.

Aciertos:

- Frente a propuestas alfabetizadoras con un abanico de contenidos, un acierto de esta propuesta es la elección de la salud reproductiva como el gran tema de aprendizaje, relacionándolo con el derecho a la salud.
- El diálogo y la reflexión como estrategia para conocer los saberes previos de las participantes y posibilitar su acceso a nuevos conocimientos sobre la salud reproductiva fueron altamente motivadores y contribuyeron a la permanencia de las estudiantes en los círculos de alfabetización.

Dificultades

- Muchas alfabetizadoras, quizás por ser del mismo grupo étnico-cultural, tenían dificultades para tratar los temas de salud reproductiva y conducir procesos de diálogo y reflexión sobre el mismo. La vergüenza o el temor impedía que hicieran el trabajo deseado.
- La articulación del tema con los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos requiere una orientación constante a las alfabetizadoras, de allí la necesidad de elaborar la Carpeta de Salud Reproductiva, como una guía específica sobre los contenidos para el diálogo y la reflexión. Ayudó, pero no siempre fue suficiente.
- Las ilustraciones sobre los órganos sexuales, ciclo menstrual, parto, etc., chocaban a las estudiantes.
- Debía tenerse en cuenta las diferencias generacionales al interior de los grupos o círculos de alfabetización, así como la presencia de varones a quienes no se les podía negar el derecho a ser alfabetizados en la implementación de la propuesta.
- El tema provocaba el rechazo de algunos varones en los equipos locales y entre los esposos de las participantes, quienes presionaban a las participantes para abandonar el círculo de alfabetización, sin mayor éxito.

La contextualización de los materiales

El proceso de adaptación de los materiales educativos tuvo los siguientes momentos:

Momentos	Experiencia demostrativa (Cusco)	Adaptación	Revisión	Adaptación y validación masiva
A cargo de	Consultor y equipo local	Equipos locales	Equipos locales y especialistas	Equipos locales
Producto	Material cusqueño validado	Propuesta de material adaptado	Material revisado y validado	Productos locales validados

Desde la fase de aplicación piloto o Experiencia Demostrativa se vio la importancia de la contextualización cultural y lingüística de la Guía y el Libro de Trabajo para las estudiantes, los dos preparados en quechua y castellano. En esta etapa se insistió en la necesidad de no apelar a la traducción literal de los contenidos de salud de una lengua a otra, sino de ser consecuentes con el enfoque de interculturalidad y buscar, por tanto, las formas culturales y lingüísticas propias para tratar los temas. La consulta y el diálogo permanente entre equipo, alfabetizadoras y estudiantes era la estrategia más adecuada.

La estrategia se mantuvo cuando hubo necesidad de producir nuevos materiales en otras variantes del quechua y otras lenguas (aimara, asháninka) para las regiones de Ayacucho, Apurímac, Puno y Junín. En estas regiones se volvió a involucrar a los equipos locales, quienes debían hacer esta labor en forma paralela a su trabajo en los círculos de alfabetización. La simultaneidad del proceso permitiría constatar, con las estudiantes, la pertinencia cultural y lingüística, así como la eficacia de los materiales a medida que se los iba adaptando. La tarea no era nada fácil para los nuevos equipos locales y hubo necesidad de preparar un documento guía, “Pautas orientadoras para la Adecuación de los Materiales”.

La tarea asignada a los equipos locales coadyuvó al fortalecimiento de sus capacidades, a la vez que aportaban la “mirada local” y producían un material “hecho en casa”, por tanto, propio, lo cual generaba mayor compromiso con la comunidad y el proceso alfabetizador. Los materiales adaptados fueron revisados por los especialistas de Educación Bilingüe Intercultural en las regiones. Esta revisión era un valor agregado a los documentos, a la vez que les daba cierto carácter “oficial”.

Aciertos

- El cuidado puesto en la adaptación de los materiales para lograr su pertinencia cultural y lingüística.
- Involucrar a los equipos locales y a las propias participantes, a través de consultas directas, en la adaptación de los materiales, pues coadyuvó a legitimar los instrumentos, a dar seguridad a las alfabetizadoras e incrementar su compromiso con la propuesta.
- Preparar una guía para orientar la adaptación de los materiales a nuevos contextos sociolingüísticos y culturales, diferenciando la adaptación de la traducción literal, descontextualizada.
- Buscar la opinión de los especialistas de EBI y profesionales estudiosos del quechua en las regiones contribuyó a su aceptación y los comprometía con la propuesta.

Dificultades

- Realizar simultáneamente dos tareas difíciles de por sí: la alfabetización bilingüe y la adaptación cultural y lingüística de los materiales era un reto grande para los equipos locales.
- La simultaneidad de las tareas no permitió llegar a terminar las versiones finales de los materiales adaptados en todas las regiones.
- No contar con personal alfabetizador con experiencia en elaboración y adaptación de materiales; la dificultad se presentó en la expansión de la propuesta.
- Carecer de una norma para la escritura en quechua y, en particular, para la variedad cusqueña. Las discusiones sobre un alfabeto trivocálico o pentavocálico restaban tiempo y energía a las tareas, sin llegar a acuerdos.

La conformación de los equipos locales

Los equipos locales estaban conformados por alfabetizadoras y supervisores. Cada alfabetizadora estaba a cargo de un Círculo de Alfabetización con 15 a 20 estudiantes; los supervisores eran responsables de la orientación y monitoreo del trabajo de 10 ó 12 alfabetizadoras. A ellos se sumaban los especialistas de las Direcciones Regionales de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local, UGEL.

El requisito mínimo para ser alfabetizadora era tener educación secundaria completa, pero se procuraba que fuera docente; debía ser bilingüe con dominio de la lengua indígena y su escritura, ser obligatoriamente residente en el lugar de trabajo, haber sido seleccionada por una organización de base o institución reconocida por la comunidad, lo cual aseguraba la sensibilidad social, capacidad de liderazgo y prestigio en la comunidad. Las alfabetizadoras eran seleccionadas por el Comité de Alfabetización Local en Asamblea Comunal, conjuntamente con personal de la UGEL.

Para ser supervisor, además de los requisitos anteriores, se exigía tener estudios pedagógicos o de alguna disciplina de las Ciencias Sociales y la dedicación a tiempo completo al cargo. Debían tener experiencia en promoción comunal y conocimientos básicos de computación; manejar técnicas de planificación y evaluación participativa. La selección de supervisores era responsabilidad de la UGEL o la Dirección Regional de Educación, con un veedor del Comité de Alfabetización.

Dado que el 95% de los participantes eran mujeres, se prefería elegir personal del mismo sexo, y no varones. Sin embargo, esto no siempre fue posible en la etapa de expansión de la propuesta. Los niveles educativos de las mujeres suelen ser más bajos, por lo que debió contratarse personal masculino para asumir responsabilidades de alfabetización o supervisión. Así, por ejemplo, en 2005, entre 2.279 alfabetizadores, el 70% fueron mujeres, de ellas, el 42% con secundaria completa y 40%, docentes.

Los equipos locales fueron convocados a talleres de capacitación en el manejo de la Guía para la alfabetización. El énfasis en los talleres fue puesto en la acción alfabetizadora, inicialmente; pronto se vio la necesidad de capacitación para orientar el proceso bajo los enfoques de género e interculturalidad, así como para la contextualización de los temas de salud y la adaptación de los materiales.

Aciertos

- La participación de los equipos locales en los diversos momentos de la implementación de la propuesta y los de la adaptación de los materiales permitió su empoderamiento y compromiso con el trabajo.
- Convocar a los especialistas regionales en EBI, así como a estudiosos del quechua fue una acertada forma de conseguir su respaldo y la aceptación de la propuesta.

Dificultades

- No fue posible cumplir con los requisitos para seleccionar alfabetizadoras y supervisores; muchas de ellas no dominaban la lengua indígena, especialmente a nivel escrito. Los supervisores no tenían estudios sobre EBI.
- La complejidad de la propuesta y sus enfoques requería de personal bastante más preparado que el que se pudo conseguir en la etapa de expansión.
- El dominio disparate de la lengua indígena y su falta de formación pedagógica, hacía difícil la atención a las estudiantes con diferentes niveles de bilingüismo.
- No se pudo contar con personal femenino para el trabajo alfabetizador; los varones alfabetizadores trataban los temas de salud con restricciones.

El monitoreo y evaluación

Destaca en la implementación de la propuesta la preocupación por contar con un sistema de monitoreo y evaluación que fuera efectivamente usado por los equipos locales; para ello, desde el inicio del proceso se los involucró en la decisión sobre los indicadores, el diseño de los instrumentos y su aplicación. Siendo ésta una experiencia nueva para muchos de ellos, el sistema pasó por varios procesos de validación y su aplicación no fue plena, pues no se logró obtener la información deseada de algunos círculos de alfabetización. Si bien es laudable esta preocupación, el costo del mismo fue muy alto²⁹; quizás hubiera sido mejor invertir más en la capacitación de los equipos locales con el propósito de obtener mejores logros de aprendizaje. Sin embargo, el sistema permitió medir los resultados de la implementación en una población meta que creció abruptamente, especialmente en el segundo año de aplicación, el 2005 (cuadro 15).

Se diseñaron indicadores e instrumentos para medir resultados en tres áreas de trabajo, los cuales se presentan en el cuadro 14.

29 Observación de nuestros entrevistados.

Cuadro 14

Indicadores e instrumentos del sistema de monitoreo y evaluación

Proceso de implementación	Aprendizajes de los estudiantes	Desempeño
<p>Número de supervisores capacitados. Materiales validados. Porcentaje alfabetizadores que manifiestan que la metodología bilingüe es apropiada. Instrumentos de monitoreo y evaluación aplicados.</p> <p>Instrumentos: Observación Reportes al sistema de ALFANET</p> <p>Reuniones de coordinación. Sondeos rápidos entre el personal.</p>	<p>Número que se expresa con naturalidad en castellano. Número que lee y escribe en L1 y L2. Porcentaje que opina que su lengua materna tiene igual valor que el castellano. Porcentaje de mujeres que saben cuándo es peligroso quedar embarazada. Porcentaje de mujeres que conocen las señales de peligro en el embarazo. Porcentaje de mujeres que reconocen las señales de peligro en el parto. Porcentaje de mujeres que señalan que se debe denunciar la violencia familiar. Porcentaje de mujeres que reconocen que la responsabilidad de la salud reproductiva es del varón y la mujer.</p> <p>Instrumentos: Prueba de Entrada y Salida, PES Ficha de medición de ausencia y deserción: razones y momentos</p>	<p>Número de supervisores que organizaron eventos de capacitación de alfabetizadores.</p> <p>Número de supervisores que reportaron la aplicación de instrumentos de monitoreo y evaluación.</p> <p>Número de alfabetizadores que aplicaron la Guía de Alfabetización según las pautas establecidas.</p> <p>Número de equipos locales que sistematizaron la experiencia.</p> <p>Instrumentos: Ficha de desempeño de la alfabetizadora. Reporte de avance de las unidades de aprendizaje.</p>

Aciertos

- Haber considerado la necesidad de un sistema de monitoreo y evaluación, aún cuando no se tuviera el personal mejor preparado para su diseño.
- Haber logrado diseñar instrumentos básicos como la Prueba de Entrada y Salida, PES, en la que se consideran los aprendizajes de lectura, escritura y sobre salud reproductiva.
- Contar con indicadores sobre el proceso y el desempeño de los equipos locales, junto a los de logro de aprendizajes.

Dificultades

- No contar con el tiempo necesario para preparar adecuadamente a las alfabetizadoras y supervisores en la aplicación de los instrumentos. Hubo tropiezos en la aplicación de la PES por falta de comprensión.
- El presupuesto para la reproducción de los instrumentos quedó corto. Las alfabetizadoras debieron asumir los costos de reproducción de

las PES, hecho que influyó para que ésta dejara de aplicarse a algunos círculos de alfabetización.

- La Ficha de Observación de Desempeño de las alfabetizadoras cubría toda una Unidad de Aprendizaje, lo cual hacía difícil su aplicación, que resultaba simple aplicada a una sesión de trabajo.
- Las dificultades mencionadas contribuyeron a que no todos los equipos locales valoraran la información recogida como retroalimentación de su desempeño como alfabetizadores o supervisores.
- En el acápite sobre Resultados daremos cuenta de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos del sistema presentado escuetamente.

La población atendida

La propuesta de alfabetización fue concebida para atender a mujeres campesinas e indígenas, con distinto grado de bilingüismo en lengua originaria y castellano, que vivían en departamentos (hoy regiones) de extrema pobreza, con altos índices de mortalidad materna y fecundidad, bajos índices de desarrollo humano y altas tasas de analfabetismo. Como se informó, el éxito de la Experiencia Demostrativa de 2003 en provincias cusqueñas con mujeres quechua hablantes, fue la base para la expansión de la propuesta a departamentos con características socio-culturales y económicas similares, aunque las características lingüísticas fueran diferentes: comunidades con otras variedades quechuas en Ayacucho, Apurímac y Puno, lengua aimara en Puno y asháninca en Junín.

El cuadro que sigue da cuenta de la población atendida durante los tres años de ejecución del proyecto.

Cuadro 15

2004				2005					
Región	Estudiantes atendidas	Alfabetizadores	Supervisores	Estudiantes atendidas	Alfabetizadores	Supervisores	Estudiantes atendidas	Alfabetizadores	Supervisores
Apurímac	4.570	231	19	7.242	364	31	3.169	176	9
Ayacucho	5.743	321	28	8.289	442	38	3.985	221	12
Cusco	11.124	534	43	15.435	722	66	7.585	421	23
Junín	180*	12	1	540	36	3	540	45	3
Puno	11.376	490	40	16.531	699	62	8.456	470	26
TOTAL	32.993	1.588	131	48.037	2.263	200	23.735	1.333	73

*Dos provincias, Chanchamayo y Satipo.

FUENTE: www.alfa.minedu.gob.pe DINAEB-MED 2007:54

En total, 104.765 personas en cinco regiones del país fueron atendidas por el proyecto. En 2005, el año de mayor expansión, se tuvo más de 48 mil participantes, que requirieron más de dos mil doscientos facilitadores y 200 supervisores, cifras que demandaron un esfuerzo grande al equipo del PNA y consultora de UNFPA, así como a los equipos locales.

Resultados

Los aciertos presentados al comentar las principales características de la propuesta, nos dan una medida de los posibles resultados de los tres años de implementación del proyecto de alfabetización. En esta oportunidad, agregamos a ello los resultados obtenidos con la aplicación de algunos de los instrumentos del sistema de monitoreo y evaluación. Así, el resultado más revelador de los efectos de la intervención lo observamos al comparar los datos sobre niveles de lectura y escritura en la PES, que ofrecemos en el cuadro que sigue.

Cuadro 16
Niveles de Lectura y Escritura en L1 y L2,
según Prueba de Entrada y Salida, PES

Niveles	Entrada	Salida
A. No lee ni escribe en L1 ni en L2	43%	17%
B. No lee ni escribe en L1, sólo lee y escribe palabras en L2	36%	39%
C. Lee y escribe palabras en L1 y L2	18%	35%
D. Lee y escribe un texto en L1 y L2	3%	9%

L1 lengua materna L2 castellano, segunda lengua
FUENTE: MED 2006: 175.

Aunque los porcentajes de participantes que se ubican en los niveles C y D en la prueba de salida sean aún bajos, se observa un incremento con respecto a las pruebas de entrada, lo que se puede atribuir al proceso de alfabetización. Podríamos interpretar el porcentaje del nivel B como el que se logra en la escuela que no brinda EBI y en la que el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura sólo se trabaja en castellano. Esta estrategia obtiene bajos resultados, con un uso mecánico, poco funcional de las dos capacidades. En este nivel debería haber un menor porcentaje al término de la intervención, pero el hecho de que en muchos casos, las alfabetizadoras no manejaran la escritura en lengua indígena ha contribuido a este resultado. Las dificultades de una alfabetización a cargo de personal no muy bien preparado y en corto

tiempo (ocho a nueve meses) se advierten en el aún muy bajo logro en la producción de textos, aunque breves, en las dos lenguas.

La valoración de las lenguas indígenas junto al castellano es otro indicador evaluado. En términos generales, en todas las regiones sólo un 16% expresa que la lengua indígena es la más importante; el 49% expresó que la lengua originaria y el castellano son igualmente importantes, mientras que el 35% piensa que sólo el castellano es importante³⁰.

La misma fuente presenta otros resultados sobre esta valoración en los que llama la atención la diferencia entre los participantes andinos y amazónicos, como se lee en el cuadro 17.

Cuadro 17
Valoración de lenguas originarias y castellano

Valoraciones	Andinos (quechua y aimara)	Amazónicos (asháninka)
• La lengua materna indígena es la más importante	30%	53%
• La lengua materna indígena es tan importante como el castellano	37%	27%
• Sólo el castellano es importante	33%	20%

El mayor contacto con poblaciones urbanas hispanohablantes puede explicar la valoración del quechua y aimara, frente al castellano, de parte de sus usuarios. En cambio, un mayor aislamiento y poco intercambio comercial de los amazónicos con poblaciones de habla castellana, podrían explicar la mayor valoración de su lengua frente al castellano. En uno y otro caso, los participantes de habla indígena valoran el bilingüismo en lengua indígena y castellano, de allí la aceptación de la propuesta.

Con respecto a conocimientos sobre salud reproductiva, las evaluaciones demostraron que, con relación a lo que se halló en la Línea de Base, hubo alrededor de 50% más de personas con conocimientos básicos sobre los peligros en el embarazo y en el parto, la importancia de denunciar violencia familiar y reconocer la responsabilidad compartida entre hombre y mujer en la salud reproductiva.

30 DINEBA-MED 2007, p. 59.

Aunque no fue medido, un aspecto que impregnó el proceso de esta propuesta de bialfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad fue la constante consulta y búsqueda de participación de todos los actores del proceso – estudiantes, alfabetizadores, supervisores, especialistas–, en sus diferentes etapas. Este comportamiento, lo aseguran sus conductores, fue un factor de éxito en la aceptación de la propuesta y adaptación de los materiales educativos.

Al finalizar esta primera etapa de implementación (2004-2006), se contaba con materiales (Guía y Cuaderno de trabajo) bilingües en castellano y tres variedades quechuas, en aimara, asháninca y, en proceso de adaptación, los materiales para el pueblo matsiguenga. Con ellos, más los instrumentos de monitoreo y evaluación, el PNA se preparaba para una segunda etapa de implementación que permitiera mejorar todos estos productos y diseñar una selección más exigente de equipos locales y una mejor capacitación. Los planes fueron detenidos con el cambio de gobierno que optó por iniciar un nuevo programa, el PRONAMA, ya comentado.

Conclusiones

Una base legal abundante y rica en declaraciones a favor de la educación de los pueblos indígenas no significa que se cuente con la voluntad política para ejecutar las normas y garantizar la implementación de proyectos y propuestas de EBI, menos aún aquellas orientadas a jóvenes y adultos indígenas.

El número de analfabetos, dentro de los criterios más actualizados de lo que es ser letrado, será siempre impreciso, pues al número de personas que declaran que no saben leer ni escribir, debe agregarse el de los analfabetos funcionales o por desuso, práctica rara vez empleada en los cálculos oficiales de analfabetismo.

Es frecuente la tendencia a utilizar los programas nacionales o campañas de alfabetización con fines de fácil impacto político, en desmedro de la calidad de los procesos y los resultados finales. Para ello, se trabaja con un concepto restringido de alfabetización que no conduce a la literacidad que las poblaciones y los nuevos contextos y redes de comunicación demandan.

La reiteración de la “erradicación” del analfabetismo como meta que se alcanza en un tiempo relativamente corto (cuatro, seis u ocho meses) es señal

de una concepción minimalista que restringe la alfabetización a la codificación y decodificación del alfabeto, hecho que conduce a la lectura mecánica y al analfabetismo funcional o por desuso. El concepto restringido de alfabetización suele estar en la base de acciones masivas de alfabetización (campañas, programas nacionales) que, por lo general, no son seguidas por acciones igualmente masivas de postalfabetización o de real inserción de los jóvenes y adultos alfabetizados al sistema educativo y sus ofertas de educación básica alternativa.

La interculturalidad es un concepto difícil de comprender pero imprescindible como principio rector de procesos sociales. Su complejidad puede explicar la ausencia de una propuesta intercultural definida por parte del Estado, para educación y otro sector público. Por tanto, el enfoque intercultural está ausente en muchas de las acciones de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas.

Cuando se incorpora la interculturalidad en la educación, se hace a nivel de contenidos curriculares, de expresiones tangibles, materiales, no lo inmaterial. No se toca el nivel de las relaciones de conflicto y poder que impregnan las relaciones entre los miembros de culturas diferentes; no se vincula la educación intercultural con educación ciudadana ni cultura de paz.

Desde la década de los 70 en el Perú se elaboran materiales para alfabetizar en quechua, aimara y algunas lenguas amazónicas, pero es difícil saber cómo se usan y qué resultados se logran con ellos. No existen evaluaciones que den pautas sobre su eficacia o necesidad de modificaciones de diverso orden: cultural, lingüístico, pedagógico.

Los lineamientos de política sobre el tratamiento de las lenguas indígena y castellano en procesos educativos, incluyendo la alfabetización, no contemplan la diversidad de situaciones de bilingüismo y más bien difunden un modelo impreciso de EB que se resume en una enseñanza inicial en la L1 indígena y luego en castellano, L2. Queda librado a juicio del docente definir qué tipo de bilingüismo está presente en su escuela, círculo de alfabetización y comunidad, sin que tenga criterios para hacer la tarea.

No se preparan maestros de lenguas para la diversidad de situaciones de bilingüismo, la variedad de los castellanos y las necesidades comunicativas de los pueblos indígenas. Esto afecta a la educación básica regular y a la alfa-

betización y educación de jóvenes y adultos en programas alternativos. Si el maestro domina la lengua indígena, tiende a darle atención prioritaria a ésta, en desmedro del desarrollo del castellano. Si el docente tiene como lengua predominante el castellano, la lengua indígena queda desatendida.

La alfabetización bilingüe es posible, pero requiere de personal calificado en enseñanza de lenguas para poder atender adecuadamente a la diversidad de situaciones de manejo de lenguas –originaria y castellano- que se presentan entre los analfabetos en un mismo grupo.

Pese al reconocimiento del analfabetismo como fenómeno estructural, directamente relacionado a las condiciones de pobreza y pobreza extrema de la población, no se han hecho esfuerzos significativos por vincular efectivamente acciones de alfabetización con políticas y planes de desarrollo local o regional. Ha habido esfuerzos por vincular alfabetización a capacitación por el trabajo o para algunas actividades productivas, generalmente a cargo de organizaciones no gubernamentales, pero éstos no han sido capitalizados ni continuados.

Las prácticas participativas en los proyectos de alfabetización y capacitación técnica de jóvenes y adultos indígenas han probado ser una buena estrategia para orientar los procesos y lograr la aceptación de los posibles beneficiarios, quienes asumen los proyectos con conocimiento de sus objetivos y con un sentimiento de mejor autoestima por los aportes hechos y recogidos por el proyecto.

De la eficacia, pertinencia y debido financiamiento para sostener programas sociales por periodos relativamente largos para lograr efectos, puede depender la mejora de las condiciones de vida de una población indígena, analfabeta y pobre. En un nuevo escenario, es posible que surja la necesidad de interacción en lengua escrita con sociedades letradas, este es el paso que asegurará el no retorno al analfabetismo por desuso. El reto es asegurar la práctica funcional de la literacidad de la persona y su grupo social. En el caso de nuestras poblaciones indígenas nealfabetas, queda la interrogante sobre si en esta práctica se incluirá la escritura en lenguas originarias, opción que obedecerá a decisiones a nivel personal y comunal, más que a un dispositivo legal.

En las últimas décadas han surgido señales de la existencia de una base social para la educación de pueblos indígenas con enfoque bilingüe e inter-

cultural. Se advierte mucho menos vergüenza lingüística y las migraciones recientes batallan contra su asimilación cultural en sus nuevos contextos de residencia, urbanos e hispanohablantes. Se observa, asimismo, que la aceptación de la EIB es “social y políticamente correcto”, aun sin tener una integral comprensión de lo que este modelo educativo implica y demanda.

Recomendaciones

Las políticas de Estado y de gobierno referidas a la educación de los pueblos indígenas deben ser suficientemente difundidas para que éstos demanden su cumplimiento, modificación o derogación, según su contenido. Esto es parte de una educación en derechos humanos que consideramos un enfoque necesario en toda educación de jóvenes y adultos indígenas.

Asegurar el derecho al acceso y la culminación de una educación básica de calidad es un medio efectivo para combatir el analfabetismo entre los jóvenes y adultos indígenas. Por lo tanto, se debe velar por el cumplimiento de este derecho.

Las organizaciones de sociedad civil, en particular las organizaciones indígenas, deben conocer los conceptos de base de los proyectos –estatales y no estatales– de alfabetización, y cuidar que éstos sean el inicio de una efectiva educación a lo largo de la vida y no un fin en sí mismos, regidos por concepciones restringidas de alfabetización.

La alfabetización, en general, y en particular la de los pueblos indígenas requiere del concurso del estado y la sociedad civil, así como aprender de experiencias previas llevadas a cabo por uno u otra. Se trata de capitalizar esfuerzos en bien del ejercicio de un derecho que, sin duda, coadyuvará al crecimiento humano del país.

El enfoque intercultural es imperativo en todo programa destinado a la educación de pueblos indígenas, a cualquier edad. En el caso de los jóvenes y adultos, es mayor la necesidad de concebir la interculturalidad también en relación a las inequidades, subordinaciones y comportamientos discriminatorios que están presentes en las relaciones de poder y conflicto en toda sociedad. La educación intercultural es el eje esencial para construir democracia en un país diverso, estratificado, desarticulado y discriminatorio como el Perú y muchos de los países de América Indígena.

La formación docente, en general, y más aún la formación de docentes que laboran en contextos con presencia de pueblos indígenas, debe incorporar en el currículo el conocimiento y reflexión sobre la diversidad y desigualdad del país, abordar la discriminación social, los conflictos que provoca y las posibles estrategias para combatirla, temas inherentes a la educación intercultural.

Debemos encontrar cómo traducir el discurso de la interculturalidad para lograr la finalidad del quiebre de la discriminación, la desigualdad, el maltrato, todo aquello que atenta contra nuestro crecimiento como personas y como sociedades.

Temas sobre lenguas, culturas y educación deben ser parte de todo currículo de formación docente en un país reconocido como multilingüe y pluricultural. Debe ofrecerse, además, la especialización en educación de jóvenes y adultos, casi inexistente en el país. Los formados en esta especialidad deberían ser la fuente de recursos humanos para los proyectos y programas de alfabetización y no continuar implementándolos únicamente con personal con sólo educación secundaria, capacitado en cursos de corta duración que no permiten profundizar ningún tema, con las consecuentes limitaciones en los resultados logrados.

La formación de docentes y alfabetizadores en programas EBI debe incluir el desarrollo de competencias comunicativas en castellano y en lengua originaria de los futuros profesionales, juntamente con el desarrollo de capacidades para la enseñanza de lenguas, L1 y L2, sean castellano o lenguas indígenas.

La formación de calidad de docentes para la EBI orientada a niños, jóvenes o adultos, es una mejor apuesta de inversión en educación que los programas de capacitación, muchas veces costosos y de pocos logros.

La alfabetización de la población con uso predominante de una lengua originaria, debe tener muy en cuenta las necesidades comunicativas de las comunidades, en su interacción con la población hispanohablante. En términos de competencias lingüísticas, la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas debe ser integral. Esto implica diseñar programas de desarrollo de competencias comunicativas –orales y escritas- en la lengua indígena y en castellano, ya sea con tratamiento de primera o segunda lengua.

Es beneficiosa una alfabetización bilingüe –lengua indígena y castellano-, pero es fundamental la preparación de los alfabetizadores para asumir esa tarea, la cual requiere formación docente más que una corta capacitación.

Aun con las dificultades detectadas, es pertinente la utilización de las dos lenguas en la alfabetización, con las debidas diferencias de énfasis de una y otra, según las características de los estudiantes, por el valor social agregado a la lengua y cultura indígena.

Es importante reconocer las diversas valoraciones de las lenguas y culturas que entran en contacto en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. El gran desafío es conseguir una actitud de valoración positiva y equitativa de las dos lenguas, sin sentimientos de subordinación o dominación.

Puede y debe estimularse la producción de textos en lengua indígena entre los jóvenes y adultos, sin restricción de temas, vinculando el fortalecimiento de la identidad cultural con la expresión escrita en la lengua originaria.

El reconocimiento del analfabetismo como fenómeno estructural debe dar lugar a respuestas intersectoriales de post-alfabetización. El Estado, en convenios intersectoriales y con organizaciones de la sociedad civil, debe garantizar la continuidad del proceso de alfabetización con la inserción inmediata de los recientemente alfabetizados a programas de educación básica alternativa o educación comunitaria. Ello asegurará la no-reversión del proceso y el inicio de una posible educación permanente para la población indígena, por derecho. La peor medida es el abandono de los neoalfabetizados luego que han aprendido apenas a escribir y firmar su nombre.

Siguiendo recomendaciones internacionales, los gobiernos deben invertir 3% del presupuesto del sector Educación en la alfabetización de jóvenes y adultos. Asimismo, el presupuesto destinado a los programas de alfabetización debe ser permanente y no estar supeditado a las decisiones en torno a campañas masivas de corta duración. Este presupuesto aseguraría una atención continua a los analfabetos durante el tiempo necesario para su inserción efectiva en otros programas educativos.

Repensar para definir con mayor precisión qué significan e implican la Educación Intercultural, la Educación Bilingüe Intercultural, la Educación de Jóvenes y Adultos, la Alfabetización de Jóvenes y Adultos Indíge-

nas ayudará mucho a diseñar proyectos que conduzcan, en los plazos y al ritmo debido (no apurado), a las metas deseadas: una población indígena capaz de ejercer sus derechos humanos y que cuenta con las oportunidades y herramientas para salir de situaciones de pobreza ancestrales. ¡Exigir que se cumplan las leyes!

Referencias bibliográficas

ACHER, D.

- 2004 *Comisión de la Verdad e Informe Final*. Comisión de Entrega. Reconciliación.
- 2006 *Corregir los errores. Puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos*. Campaña Mundial por la Educación y Action Aid International.
- s.f. *Chirinos, Andrés Atlas Lingüístico del Perú*. Cusco: Ministerio de Educación.

LÓPEZ, L. E.

- 2008 Indigenous contributions to an ecology of language in Latin America. En: A. Creese, P. Martin, N. H Hornberger (eds.). *Ecology of Language*. Volumen 9. Encyclopedia of Language and Education. Segunda edición. Nueva York: Springer. 141-155.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1972 *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Dirección Central de Publicaciones.
- 1989 *Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989* (mimeo). 1991 *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. (mimeo).
- 2002a *Política de Lenguas y Culturas en Educación*. Documento de circulación electrónica.
- 2002b *Plan Maestro de alfabetización (2002 – 2012)*. Dirección Nacional de Alfabetización. Diciembre 2002.
- 2003a *Ley N° 28044, Ley General de Educación*.
- 2003b *Evaluación Final del Programa de Alfabetización 2002*. Dirección Nacional de Alfabetización. Abril 2003.
- 2003c *Hacia las políticas y estrategias de alfabetización (2004-2021)*. Programa Nacional de Alfabetización. Dirección Nacional de Alfabetización. Julio 2003.
- 2005a *Indicadores de la Educación Perú 2004*. Lima: Unidad de Estadística Educativa.
- 2005b *La otra educación... Marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa*.

- 2006 *Innovación Educativa N° 4: "Bialfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad*. Equipo Técnico, Programa Nacional de Alfabetización". (Copia fotostática).
- 2007 *Bialfabetización en salud reproductiva, género e interculturalidad*. DINEBA-MED. Auspicio UNFPA.

RIVERO, J.

- 2007 *Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Perú, Colombia y Venezuela. Informe sobre Perú*. CREFAL.

TRAPNELL, L. y E. Neira

- 2004 "La situación de la educación bilingüe intercultural en el Perú". Consultoría solicitada por el Banco Mundial y por PROEIB-Andes.

UNESCO

- 2004a *El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- 2004b *La Pluralidad de la Alfabetización y sus Implicancias en Políticas y Programas*. Documento de orientación del Sector de Educación.

ZAMALLOA, E.

- 1990 *Analfabetismo en el Perú: Planes y Programas de Alfabetización*. Lima: Editorial Majjosa.

ZAVALA, V.

- 2002 *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ZÚÑIGA, M.

- 2002 "Uso de lenguas y niveles de comprensión y producción de t e x t o s de niños de sexto grado de primaria". En: *Estudio sociolingüístico para el Programa de Educación Secundaria Rural a Distancia*. MED.
- 2006 "De Educación Bilingüe para Pueblos Indígenas a Educación Intercultural para Todos: Políticas y Discursos". Ponencia presentada en el III Encuentro sobre EIB, UNMSM.
- 2007 "La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú". Estudio realizado por encargo de Foro Educativo para el Foro Latino Americano de Políticas Educativas, FLAPE.

COLOFÓN

La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: lecciones aprendidas desde la alfabetización

Luis Enrique López

Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la GTZ, Guatemala

Introducción

Cuando de la población indígena se trata, la educación en América Latina está marcada por una historia recurrente de desinterés y de reconocimientos que no trascienden la esfera simbólica. Se promulgan leyes que avalan una educación pertinente hacia la cultura y la identidad que difícilmente se aplican. Y, la adopción de un discurso de calidad educativa que sobrepone la eficiencia y la eficacia por sobre la pertinencia cultural y lingüística, la relevancia social, la equidad y la formación integral de los educandos; el todavía limitado acceso y la insuficiente permanencia en el sistema educativo de los educandos indígenas, y en particular de las niñas indígenas; los procesos de aprendizaje forzado, y por ende ineficaz, de la lengua hegemónica, sea el portugués o el castellano; las diferencias marcadas, si no abismales, entre la educación en zonas urbanas y la que se ofrece en las rurales; pero, también los esfuerzos de los últimos años por mejorar la situación de la educación, focalizando la atención en la educación regular y escolarizada de los niños y jóvenes, a menudo en desmedro de la educación de adultos y de otras formas no convencionales de educación son elementos que se repiten en todos nuestros países, aunque con distintos matices.

Lo cierto es que a poco, a más de dos décadas de reformas educativas en el continente, resulta necesario, si no imprescindible, hacer un balance de lo ocurrido, en particular, con la educación los jóvenes y adultos indígenas, a quienes no se les ha dado la oportunidad de acceder a la escuela o que han

sido expulsados tempranamente del sistema educativo. Con estas reformas, el énfasis estatal se colocó en el desarrollo de la educación primaria y en el trabajo sobre todo con niños y niñas, en muchos casos concentrando todos los esfuerzos sólo en la lectura y la escritura en la lengua hegemónica y en las operaciones elementales de la aritmética, dejando en muchos casos la responsabilidad de todo lo demás a la propia familia y a la sociedad, así como la educación de jóvenes y adultos indígenas en manos de ONG y de proyectos apoyados por la cooperación internacional.

A continuación y a manera de epílogo de este volumen, se presenta una síntesis de las lecciones aprendidas en los siete países en los que se llevaron a cabo los estudios sobre la educación de jóvenes y adultos indígenas aquí reunidos.

Algunas premisas

Como cuestión previa y en términos generales, se puede afirmar que aún a inicios del siglo XXI no es posible precisar con claridad cuál es la cantidad de población indígena existente ni en el continente, ni siquiera en cualquiera de los países que lo conforman (cf. Sichra 2009). Ello se debe sobre todo a las deficiencias que aún experimentan los censos nacionales de población, en materia de diseño, pero también de aplicación cuando se trata de llegar a territorios alejados y con escasez de servicios, como son muchos de aquellos en los que habita población indígena. A ello se añaden innumerables obstáculos, como son, entre ellos, la persistencia de la condición colonial que genera actitudes de vergüenza étnica y consecuentemente de autonegación, así como la dificultad que existe para definir quién es indígena y quién no lo es (López en prensa). Si bien está ya internacionalmente reconocido que “ser indígena” constituye sobre todo un acto político de autoidentificación y de autorreconocimiento de una condición heredada, pero también asignada y asumida, por la condición colonial y la consecuente marca social que trae el autorreconocerse como indígena, muchos de quienes lo son optan por el silencio, el disimulo o simplemente la negación de su condición étnica diferenciada, alineándose de este modo, y quién sabe si sin realmente quererlo, con las políticas atávicas de invisibilización de lo indígena o de su asimilación al cauce de lo criollo-mestizo (López y Sichra 2008).

Si resulta difícil aún precisar quién es indígena, imaginémosnos cuán complicado es también establecer qué porcentaje de la población latinoameri-

cana desconoce total o parcialmente la lengua hegemónica nacional y cuántos desarrollan su existencia en una lengua diferente, históricamente oprimida y por ello socialmente marcada. Y es que los indígenas, se autoidentifiquen como tales o no, pertenecen a colectivos histórico-sociales reconocidos por todos como comunidades subalternas (Spivak 1988), con restringido acceso al goce de una ciudadanía plena, pues también la noción de ciudadanía y la forma de construirla y lograrla se han formado de espaldas a la condición inherente a nuestros países como sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales, también caracterizadas por una profunda desigualdad social y económica, y por un racismo y una discriminación atávicos (Alfaro y otros 2008).

Irónicamente, los censos nacionales de población contribuyen al estado recién descrito, cuando modifican la pregunta entre una medición y otra, como ocurrió en el Perú en el período intercensal 1982-1993; priorizan una sola variable —la lengua— para establecer quién es indígena, como en el caso del Perú; o establecen que las preguntas sobre autoidentificación indígena se apliquen únicamente en las ciudades, como ha ocurrido con el censo brasileño de 2000 (cf. Gesteira y Lindenberg 2004). A todo ello se añaden factores derivados de la condición subalterna de la población indígena, de las limitaciones que existen en la aplicación del censo en lugares de difícil acceso, así como de la actitud que, a menudo, poseen y muestran los encuestadores censales cuando se aproximan a una comunidad o a un individuo a quien perciben como indígena. Por lo demás, en ocasiones también se duda de la sinceridad de los censos y desde las organizaciones indígenas se dictan consignas de abstención y oposición al censo, como en el caso ecuatoriano. En conclusión, si bien las cifras que los censos arrojan son relativas, esta información es necesaria e indispensable para orientar la toma de decisiones en distintos campos y sobre todo en materia educativa. En los estudios incluidos en este libro, recurrimos también a los datos censales en tanto arrojan una tendencia que es necesario dilucidar en cada situación específica en la cual se busque implementar procesos de educación de jóvenes y adultos indígenas.

No obstante, es menester también tomar en cuenta que la región asiste a un proceso político igualmente singular por medio del cual los propios indígenas se organizan políticamente, dejan atrás la vergüenza étnica histórica y forzosamente aprendida de la sociedad dominante, y cada vez más se auto-reconocen y autoidentifican como indígenas. Este proceso que marca hoy a todo el continente, definido como de regreso o retorno al indio (Albó 1991), aunado a una conciencia crítica cada vez mayor, determina que en los últimos

años surjan demandas de recuperar o “re-aprender” la lengua indígena patrimonial que ellos o sus padres en algún momento se vieron forzados a abandonar (López 2005 y 2008). Estas nuevas reivindicaciones van de la mano con otros reclamos sustantivos, como los territoriales y los relacionadas con otros derechos civiles y políticos, tanto individuales como colectivos. Este retorno al indio marca sin duda el panorama social y político contemporáneo de América Latina, pues los indígenas buscan ser reconocidos colectivamente como sujetos reales de derecho, ser parte de la comunidad política (Alfaro y otros 2008) y ejercer la ciudadanía que la ley les reconoce, pero que instituciones gubernamentales y determinados sectores de la sociedad todavía les niegan o manipulan. Cabe reconocer que esta nueva y determinante situación no ha sido suficientemente aquilatada por los sistemas educativos oficiales, aunque sí por las ONG, universidades y centros de investigación interesados y/o comprometidos con la educación de jóvenes y adultos indígenas.

Dificultades como las señaladas hacen más complejo el panorama de la educación en territorios y ámbitos indígenas en general y, en particular, la situación de la educación y la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas. No obstante y habida cuenta de la ya larga historia de la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en América Latina, podemos compartir una serie de convicciones, producto de hallazgos de investigación, que pueden orientar el trabajo en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües, como son los espacios urbanos y rurales en los que habitan hombres y mujeres indígenas que no han accedido al código alfabético y que desean hacerlo por la necesidad creciente de interactuar con espacios y prácticas envolventes que cada vez se tornan más cercanos.

1. La población indígena usuaria de los programas y proyectos de alfabetización pertenece a los sectores menos favorecidos de la sociedad, tanto en términos políticos y económicos, como sociales y educativos. Con la precariedad económica viene el rezago educativo: las áreas indígenas registran mayores índices de repetición y deserción, resultantes también de una educación de baja calidad y de cuestionable pertinencia cultural y relevancia social. Estas áreas son además lugares de mayor analfabetismo. Aun cuando el acceso a la educación básica sea hoy casi universal, incluso para los niños y niñas indígenas, éstas constituyen zonas en las cuales la población analfabeta es mayor, sea en condición de analfabetismo absoluto o de analfabetismo funcional, situación que afecta en ma-

yor grado a las mujeres, cuya acción e influencia es decisiva para la escolaridad y la salud de sus hijos.

2. Pese a la innegable correlación existente entre condición indígena y desventaja socioeconómica, resulta indispensable destacar que los juicios que al respecto se formulan, cuando a los indígenas se los tipifica siempre como pobres (Hall y Patrinos 2005), se ven influidos por indicadores contruados a partir de la comprensión del bienestar en zonas, por lo general, urbanas. Estas lecturas predominantemente urbanas del bienestar responden a patrones civilizatorios, formas de organización social y de vida y lecturas del mundo que difieren de aquellos compartidos por muchas poblaciones indígenas del continente, particularmente por parte de quienes aún residen en el área rural y en los llanos y bosques húmedos, de contacto más reciente con la población mestiza hispano o luso hablante. Tales indicadores aluden por ejemplo a la presencia o no, entre otros, de servicios de saneamiento básico, salud, educación y electricidad, o al ingreso per cápita producto de la inserción en actividades económicas formales. Diversos líderes y organizaciones indígenas, en rechazo a la economía basada en la acumulación y el consumo, recuperan comportamientos y sistemas de organización social, descritos en la literatura antropológica como una economía del don –o lo que también se conoce como una economía moral–, basada en mecanismos de redistribución de sistemas solidarios de apoyo mutuo, base sobre la cual hoy se reivindica la noción del buen vivir o la buena vida (allin kawsay o sumaq kawsay y suma qamaña, en quechua y aimara, respectivamente), recientemente incorporada incluso a las nuevas constituciones políticas de Bolivia y Ecuador.
3. La opresión histórica a la que han estado sujetas las poblaciones indígenas determina que hoy no todo indígena hable la lengua patrimonial del pueblo al que pertenece, y que no que resida en los lugares tradicionales de asentamiento de su pueblo o comunidad lingüística. Aun cuando se autoafirmen y autoidentifiquen como indígenas, muchos de ellos hablan hoy una variedad particular del castellano o del portugués, en las cuales es posible detectar, en mayor o menor grado, influencias de las lenguas indígenas de sustrato, así como también resabios o arcaísmos de una variedad histórica de la lengua hegemónica. El *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indí-*

genas en América Latina (Sichra en prensa) da cuenta de al menos 103 pueblos sobre un total de 534 que tendrían sólo al castellano, al portugués o a una variedad criolla del inglés como lengua de uso cotidiano. Es decir, la vigencia de la mentalidad colonial en nuestras instituciones, sociedades e individuos ha llevado al 20% de las sociedades indígenas a abandonar la riqueza del multilingüismo y disminuir su capital idiomático, para hablar y comunicarse en una variante, por lo general socialmente marcada, de la lengua hegemónica del país en el que habitan.

4. Del mismo modo, cada vez es mayor el número de niños, jóvenes y adultos indígenas que vive en pueblos y ciudades, por lo que la discusión sobre su educación no puede circunscribirse únicamente a los medios rurales. Ello nos coloca ante una situación en la cual la discusión sobre por qué, para qué, cómo y en qué lenguas, o incluso en qué variedades del castellano o del portugués o del inglés, realizar la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas debe extenderse a las ciudades, y quién sabe si sobre todo debatirse en ellas, por constituir éstas ámbitos en los cuales la escritura alfabética tiene mayor funcionalidad. Como ejemplo, tómesese nota de que el 50% de la población indígena boliviana vive en el área urbana, que 75% de la población mapuche también lo hace tanto en Argentina como en Chile, y que ciudades como México, D.F. y Lima se ven marcadas de manera definitiva por la presencia indígena: en México D.F. habría presencia de prácticamente todas las lenguas indígenas habladas en el país y Lima constituiría la circunscripción geográfica con mayor presencia de quechua hablantes en todo el Perú (López en prensa, op. cit.).
5. Se reconoce que la apropiación de la tecnología alfabética es hoy una constante en la mayoría de territorios indígenas, que marca incluso los deseos de reaprender las lenguas originarias en la búsqueda de volver a ser indio. No obstante, es igualmente cierto que en muchas comunidades indígenas subsisten todavía otras formas de representación gráfica que difieren de la alfabética a la cual todos estamos acostumbrados; las mismas que forman parte activa de la práctica social indígena. Nos referimos, por ejemplo, en las sociedades amazónicas a las sofisticadas pinturas de cuerpo o de estam-

pados utilizados en la vestimenta; así como en las andinas y mesoamericanas a la significación a través de complejos diseños textiles, y en otras más también a través de la pintura y de diseños variados en la cerámica o en la elaboración de tapetes, bolsos, cinturones y objetos variados confeccionados con fibras vegetales. Lo cierto es que aquello que hasta hoy muchos hemos visto simplemente como ilustración o representación gráfico-estética, constituye un medio de significación y representación que recoge elementos de una visión del mundo diferente a la occidental y cristiana que recurre a la tecnología alfabética. Frente al alfabeto, estos pueblos conservarían rasgos de una tecnología diferente que habría priorizado el texto por sobre la letra o un mensaje completo por sobre sus partes; vistas así las cosas no sorprende tampoco, por ejemplo, que textil y texto compartan un mismo sema. Esta relectura semiótica de la comunicación indígena (Menezes de Souza 2002, López 2001, Arnold y otros 2000) ha llevado a que últimamente se considere que en sociedades como éstas se postule la necesidad de un enfoque multimodal para la literacidad (Menezes de Souza op.cit.) que, a partir de estas formas ancestrales de comunicación gráfica y de su reconocimiento e incluso revaloración, se introduzca a los sujetos a la escritura alfabética (López 2001), la cual en muchos casos es vista por los propios indígenas como complementaria a las modalidades ancestrales.

6. Del mismo modo, cabe reconocer la particular condición comunicativa de las sociedades indígenas que conservan y desarrollan competencias verbales y cognitivas que se vehiculan por medio oral y no escrito. Me refiero a la oralidad ancestral que practican las sociedades indígenas y que rige no sólo la comunicación cotidiana sino también la ética, el comportamiento y la transmisión intergeneracional de conocimientos y valores (Sichra 2008). Estamos pues ante otra práctica social compleja y diferente de aquello que la escuela conoce e impulsa como expresión oral. En contextos indígenas, por ello, no basta con desarrollar la expresión oral y competencias para una comunicación efectiva en el mundo de hoy; resulta imprescindible reconocer, aceptar y contribuir a desarrollar la oralidad ancestral, pues lo que nos preocupa es una alfabetización que vaya más allá de la apropiación del código escrito, y que, desde esa perspectiva, sea ecológica y se relacione con todos los medios

y modos de significar y comunicar que poseen las sociedades a las cuales se busca alfabetizar. La literalización de las sociedades indígenas no puede ni debe centrarse únicamente en el alfabeto ni tener como bastión sólo a la escuela, pues la significación, la construcción y transmisión de conocimientos en las sociedades indígenas combinan hoy prácticas heredadas de su ancestral matriz civilizatoria como apropiadas en el contacto con el Estado, la escuela y la escritura alfabética.

7. La relectura sociocultural de las prácticas sociales y comunicativas indígenas exige también tomar en cuenta las diferentes maneras en las que se aprende y se enseña en las sociedades indígenas. En diversos estudios impulsados desde el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, se ha descubierto, por ejemplo, que la observación y el involucramiento en la acción y en un quehacer determinado pueden pesar más en el aprendizaje que la transmisión oral o la discusión sobre un concepto o un proceso (Castillo 2005 y García 2005, entre otros). En estos contextos de aprendizaje en los cuales se busca que el aprendiz haga algo, se apela no sólo a la razón sino también al estado de ánimo, al gusto, a la emoción y sensibilidad particular del aprendiz, pues se considera que se aprende también con el corazón (Castillo op. cit.). En otros ámbitos en los cuales se busca formar al sujeto para que sea alguien y para que desarrolle un sentido ético y de responsabilidad frente a sí mismo como ante su comunidad y, por ende, sienta algo, puede predominar la comunicación oral, en general, pero sobre todo la escucha atenta y el análisis de relatos y de todo aquello que, desde nuestra perspectiva, conocemos como mitos y leyendas. Por ello, resulta fundamental reconocer el carácter social que se le asigna al aprendizaje en las sociedades indígenas, actividad vista como responsabilidad colectiva y no sólo individual. Así, por ejemplo, a menudo se asigna responsabilidades comunales importantes al que menos sabe o menos experiencia tiene, precisamente, para que aprenda, naturalmente con el apoyo de los que más saben; pues lo que se busca es que todos aprendan y sepan y estén en condiciones de servir, dirigir a la comunidad y liderarla, y así “mandar obedeciendo” (Bertely y Gutiérrez 2008). Como se puede comprender, estamos ante una visión distinta inclu-

so de la democracia, pues no se busca la representación de algunos, sino el involucramiento de todos (Ibid.).

8. Liderar la comunidad exige de los hombres y mujeres indígenas la apropiación de la escritura alfabética y de la lengua escrita, pues la interrelación con el Estado y con la sociedad envolvente son mediados por el alfabeto y la escritura y de eso tienen hoy conciencia, sino todas, la mayoría de las sociedades indígenas. Por eso también mandan a sus hijos a la escuela. No obstante, debe tenerse muy en cuenta que estamos aún lejos de una situación en la cual la escritura alfabética tenga funcionalidad plena en las comunidades indígenas, sobre todo en las rurales. La escritura es vista como necesaria e indispensable para la comunicación con el mundo externo mas no todavía para la comunicación intracomunal, en la cual otras formas de comunicación y significación, como aquellas a las que nos referimos en los puntos 5 y 6, resultan más pertinentes y relevantes. Se debe por ello pensar en programas que apuntan a la complementariedad antes que a la imposición de una sola forma de sentir, pensar, significar, comunicar y representar, pues lo que interesa es la recuperación social y el empoderamiento de un colectivo socio-histórico oprimido, para apoyarlo en su actual movilización social en la lucha por su reconocimiento como sujeto de derecho.

9. Tal empoderamiento pasa también por el análisis de por qué y para qué alfabetizarse. La apropiación del código alfabético por la población indígena está relacionada con un conjunto de necesidades que ellos experimentan, desde el conocimiento y el ejercicio de los derechos individuales y colectivos que hoy la legislación nacional y los convenios internacionales reconocen, como la reivindicación de nuevos derechos colectivos que surjan en su lucha por una supervivencia digna, hasta la posibilidad de acompañar el progreso escolar de sus hijos y de poder ejercer roles de auditoría social en la educación formal. Las múltiples necesidades que al respecto experimenta la población indígena, nos lleva a la necesidad de concebir la alfabetización como el primer escalón de una formación que vaya más allá y lleve hacia una educación básica integral, radicalmente distinta a la que hoy se ofrece a los jóvenes y adultos indígenas, y en general a todos los jóvenes y adultos. Recuérdese que, en muchos casos, simplemente se replica con los adultos, con-

tenidos y estrategias propios de la educación infantil y escolar, sin necesariamente pensar en las razones que llevan a los jóvenes y adultos indígenas iletrados a apropiarse de la escritura alfabética y de conocimientos de la sociedad envolvente.

10. Un análisis de la perspectiva lingüística que subyace a los programas de alfabetización en curso pone en evidencia, en primer lugar, la visión monolingüe de la realidad nacional que los anima, aun cuando se trate de programas **bilingües**; y es que seguimos pensando en el monolingüismo como ideal, pese a que el mundo actual se vuelve cada vez más complejo culturalmente y más plurilingüe e intercultural, hecho que marca incluso a los países industrializados. En segundo lugar, los programas bilingües, por lo general, conciben el bilingüismo como la suma de dos monolingüismos, antes que como una realidad social compleja y dialéctica en la cual los individuos bilingües recurren a sus dos o más lenguas de manera creativa, y sobre todo, para solucionar problemas de comunicación que se les presentan en la vida cotidiana. Y, en tercer lugar, se persiste en mirar a las sociedades indígenas como colectivos estáticos, inamovibles y sin cambio alguno, pecando por no reconocer, de un lado, el carácter cambiante de la cultura y el dinamismo que caracteriza a las sociedades indígenas, factores sin los cuales no hubieran podido sobreponerse a 500 años de opresión; es precisamente producto de esos cambios que son cada vez más escasas las sociedades indígenas monolingües y, por oposición, cada vez más son los casos de personas indígenas bilingües, sean ellas analfabetas o no. No obstante, muchos programas de alfabetización dirigidos a poblaciones indígenas, aun declarándose bilingües, o sólo comienzan con la alfabetización monolingüe en lengua materna o no trascienden esta etapa inicial y nunca se llega a la fase de transferencia al castellano o al portugués de lo aprendido a través de la lengua materna.
11. Si el ideal monolingüe imperante limita la necesaria apertura mental de planificadores y ejecutores de los programas de alfabetización en contextos indígenas, piénsese en cuanto más grave resulta la impronta del monolingüismo como condición *normal* en sociedades cuya existencia de vehicula a través no de una, ni de dos, sino a través de múltiples lenguas. Pese al ya largo embate de esa

“normalidad” lingüística impuesta desde otra práctica social y sobre la base de otro paradigma, subsisten en la región comunidades, familias e individuos indígenas que poseen más de tres lenguas diferentes. En espacios ecológico-culturales complejos y a la vez frágiles como los de los bosques húmedos y llanos amazónicos, por ejemplo, distintos pueblos y comunidades no sólo se desenvuelven a través de una conducta lingüística plurilingüe sino que además requieren distintas lenguas para que su sociedad funcione. Así, por ejemplo, los pueblos que habitan la cuenca del Vaupés en Colombia, del Río Negro en Brasil y Venezuela y varios de aquellos que habitan en el Parque Xingú en el Brasil mantienen normas de matrimonio exogámico, práctica social que incide favorablemente en el desarrollo del plurilingüismo. Esta situación determina que en el seno de una misma familia se llegue a hablar hasta cinco o seis idiomas distintos, incluyendo una lengua franca que facilite la comunicación más allá de la familia y de la comunidad, a la cual se añade hoy también el castellano o el portugués. Contextos de alta complejidad idiomática como éstos exigen de la educación en general, incluyendo la alfabetización de jóvenes y adultos, decisiones y prácticas pedagógicas inéditas que, trascendiendo la orientación hacia una literalización multimodal o desde ese mismo marco se incluya la apropiación de una lengua escrita desde una óptica plurilingüe. Es decir que, en contextos como éstos, una alfabetización bilingüe resulta insuficiente, salvo que se opte por favorecer la apropiación de la lengua escrita únicamente en aquel idioma que los individuos requieren utilizar para comunicarse e interactuar con la sociedad hegemónica y las instituciones del Estado.

12. Los programas de alfabetización dirigidos a la población indígena, aun cuando se declaren bilingües e interculturales, en muchos casos se circunscriben a la apropiación de la escritura alfabética en lengua indígena; y en otros se desarrollan exclusivamente en castellano o portugués, quedándose tranquilos en tanto los facilitadores son bilingües. Pocos son todavía los intentos por descubrir nuevas formas de alfabetización bilingüe y lejos está la posibilidad de una alfabetización intercultural.
13. En lo que a la lengua escrita se refiere, el énfasis por lo general es puesto en la decodificación de lo que se lee y poco o nada en el

desarrollo de la lectura comprensiva y en la producción de textos. Se ve a la lengua escrita como código y no como práctica social. A menudo, se busca resolver problemas inmediatos como aprender a firmar y a copiar textos sencillos fuertemente influidos por la cultura escolar, que distan de aquellos a los cuales una persona letrada se enfrenta en la realidad. En suma, la alfabetización se queda anclada en la codificación y decodificación y no trasciende hacia el plano de la literacidad o escrituralidad social o de la noción de letramento, acuñada en el Brasil. Leer y escribir como práctica social resulta aún un desafío y tal vez a ello se deba que el analfabetismo funcional se incremente día a día. Frente a ello, reconocidos líderes indígenas son claros al manifestar su deseo, pero a la vez, necesidad de apropiación de códigos elaborados y complejos en las lenguas hegemónicas de los países en los que habitan, pues aspiran no sólo a una comunicación eficaz y eficiente, sino también poética y artística (Green 1996), pues desean, ellos mismos y sin mediación alguna, hacer conocer y difundir sus historias, conocimientos, valores y también su literatura en castellano o portugués para que la sociedad hegemónica revalore su relación con lo indígena.

14. La alfabetización se ha situado en un ámbito sobre todo lingüopedagógico, y ha descuidado la dimensión sociocultural y específicamente el carácter eminentemente intercultural del proceso. Por eso, la reflexión sobre los sistemas de conocimiento divergentes, los conocimientos y saberes indígenas, la complementariedad u oposición existente entre éstos y los que provienen de la perspectiva racionalista-positivista vista hoy como universal, están prácticamente ausentes de la reflexión de los planificadores e implementadores de la alfabetización en el continente. Distante está aún el momento en el que podamos hablar de un modelo de alfabetización que sea, además de bilingüe o multilingüe, también intercultural, orientado hacia lo que la UNESCO reconoce como diálogo de saberes. Un diálogo tal implica también un intercambio entre modelos civilizatorios diferentes, insertos en cosmovisiones igualmente distintas. Recuérdese a este respecto la terca insistencia indígena que actualmente atraviesa todo el continente que nos propone el paradigma del “buen vivir”. Es desde ese mismo paradigma que tenemos que identificar y analizar el conocimiento que tienen las sociedades indígenas sobre el lenguaje, el papel que le asignan en la sociedad e incluso las perspectivas y lecturas que tienen respecto de su

aprendizaje (López 2008b). De ahí que la complejidad de la realidad sociocultural indígena nos lleve a plantearnos también interrogantes de índole epistemológica respecto a la apropiación de la lengua escrita y al deslinde entre apropiación de la tecnología alfabética y el análisis de otras formas de representación gráfica que podrían existir en las comunidades indígenas.

15. Menor todavía es la atención prestada al desarrollo de una conciencia lingüística crítica (Fairclough 1992) en los alfabetizandos y en la toma de posición personal y colectiva sobre la realidad social y su transformación (Freire 1973), en aras de mayor democracia, equidad y justicia social. Para colectivos sociohistóricos como los indígenas, el desarrollo de una conciencia lingüística crítica resulta indispensable, pues sólo de este modo se formarán y fortalecerán los liderazgos indígenas, de manera de acompañar a los hombres y mujeres indígenas en su lucha por una mayor y mejor participación en la vida política de nuestros países, no sólo para que estén en mejores condiciones de manejar los conflictos inherentes a toda relación y comunicación interétnica e intercultural, sino además para que nos ayuden a todos los no indígenas a concebir la diversidad cultural y lingüística como riqueza y recurso, y no como un problema que es menester erradicar. En otras palabras, una alfabetización intercultural y bilingüe nos ha de llevar tanto a una educación de mayor relevancia social y pertinencia cultural para la población indígena como también a aproximarnos todos, indígenas y no indígenas, a la asunción de esa comprensión intercultural de la democracia y la ciudadanía que la actual realidad latinoamericana requiere (Alfaro y otros 2008).

Los países escogidos para el estudio regional representan la diversidad que caracteriza a América Latina. Por una parte, forman parte del conjunto países de alta densidad de población indígena, como Bolivia y Guatemala, junto a otros cuya población indígena es demográficamente menos determinante en la vida nacional, como Brasil y Nicaragua. De hecho, estos dos últimos países constituyen en el estudio casos de contraste o comparación con aquellos históricamente marcados como sociedades nacionales en las cuales la población indígena ha desempeñado siempre un rol determinante: México, Bolivia, Guatemala, Perú y Ecuador. Sin embargo, cabe al mismo tiempo relativizar nuestra propia aseveración, dado que en los territorios en los que

vive la población indígena y allí donde se hablan sus idiomas, los indígenas bien pueden constituir la mayoría de la población. Por eso, no basta quedarse con el análisis y la percepción del plano nacional y bajar la mirada hacia las realidades locales.

El cuadro presentado a continuación da cuenta de algunos indicadores que caracterizan a estos siete países.

Cuadro 1
Información referencial de los 6 países estudiados

País	Bolivia	Guatemala	Perú	México	Ecuador	Nicaragua	Brasil
Extensión	1.098.581 km ²	109.127 km ²	1.285.215 km ²	1.984.375 km ²	256.379 km ²	129.494 km ²	8.514.877 km ²
Población	10.027.644	11.237.196	28.220.764	100.638.078	12.156.608	5.142.098	183.888.941
Población Indígena	66,2%	39,9%	13,9%	9,4%	6,8%	5,7%	1,0%
Pueblos indígenas	36	24	43	67	12	9	
Lenguas indígenas	33	22	43	64	12	6	180
Analfabetismo nacional	11,0%	23,97%	7,2% (2007)	9,2%	9%	20%	11,1%
Analfabetismo indígena	13,28% (15 años y más)	47,7% (15 años o más)	s.i.	30,5% (6 años y más)	28,2% (15 años y más)	12,9% (15 años y más)	s.i.

Lecciones aprendidas

Los estudios llevados a cabo en los siete países mencionados arrojan un conjunto de aprendizajes que resulta difícil resumir, sin correr el riesgo de repetir lo que cada uno de los investigadores ha identificado para cada país específico y que consta en los capítulos anteriores de este volumen. Por eso, en este acápite me refiero únicamente a aquellos que arrojan lecciones útiles para todos los países y situaciones específicas.

1. Respecto de las **condiciones** en las que se desarrollan los programas de alfabetización y de educación indígena, en general, el estudio peruano destaca lo difícil que es precisar a quién considerar indígena, en un contexto histórico y actual de invisibilización sistemática de las diferencias, por lo que resulta igualmente difícil establecer con nitidez ante cuántos analfabetos indígenas realmente estamos. En el caso de los otros seis países, los censos nacionales de población recogen información étnicamente diferenciada, basada no sólo en la lengua hablada sino también en la autoidentificación, aunque persisten también en ellos razones de prestigio social que llevan a muchos indígenas a ocultar su filiación étnica y lingüísticamente diferenciada.

Aunque sea de pasada, cabe también referirse a las dificultades persistentes en los siete países estudiados para establecer quién es indígena, derivadas de las limitaciones de los censos, sea por razones técnicas de su diseño como también por las dificultades que su aplicación presenta en lugares remotos y distantes donde también habita población indígena. Es obvio que tal distancia constituye también una percepción unidireccional construida desde la hegemonía, si la mirásemos desde las localidades indígenas, como tal vez debería hacerse, la comprensión sería completamente opuesta.

Los casos de Brasil y Ecuador nos dan muestra de serias fallas existentes en las metodologías censales aplicadas. En Brasil se censa a los indígenas que habitan en las áreas rurales mas a aquellos que viven en ciudades, en un momento histórico en el cual muchos indígenas habitan hoy en el área urbana (Atlas en DVD 2009); por su parte, en Ecuador el censo da cuenta de una importancia demográfica indígena limitada, que difícilmente sobrepasa el 6,5%, cuando los propios indígenas reivindican una representación mayor en la sociedad ecuatoriana, que ascendería al 40%. Tan grande discrepancia nos permite inferir que ninguna de las dos cifras sería correcta, reflejando más bien las dificultades inherentes al deslinde identitario indígena – no-indígena en América Latina, así como al peso que aún tienen los prejuicios discriminadores construidos con una mentalidad colonial.

Por su parte, todos los estudios revelan precariedad de oferta y servicios educativos en las áreas indígenas, el cual es en muchos casos determinante de la persistencia del analfabetismo indígena. Que en Guatemala, por ejemplo, la oferta educativa estatal, en el mejor de los casos, se restrinja, en la mayoría de áreas rurales indígenas a sólo los primeros seis años de escolaridad formal y que la oferta de educación bilingüe sea aún más limitada y alcance únicamente los dos o tres primeros grados de la escuela primaria, se convierte en detonante y a la vez en predictor de analfabetismo. En ese marco, por ejemplo, el analfabetismo en México es cinco veces mayor entre la población indígena (30% vs. 6%), siendo los sectores más afectados el de la población mayor a 25 años y el femenino. El analfabetismo indígena y femenino es corroborado por los estudios

guatemalteco, nicaragüense y boliviano; en Bolivia el 91,6% de la población analfabeta está conformado por indígenas.

Este análisis se agrava desde la situación peruana que revela no sólo una persistencia del analfabetismo femenino, sino incluso su preocupante incremento (si se comparan las cifras de 1940 con las de 2007), pese a los indiscutibles avances en materia de alfabetización que se evidencia en ese país (de un 57,6% también en 1940 a un 7,5% a agosto 2007).

Los programas educativos experimentan más dificultades en áreas indígenas cuando el número de miembros de un pueblo es reducido y cuando su ubicación territorial es dispersa. Que en Brasil, por ejemplo, habiten más de 200 sociedades indígenas diferentes (Atlas en DVD 2009), cuyos miembros no llegan al 1% de la población, pone en evidencia la complejidad de la tarea.

Pero tampoco la situación indígena es uniforme. Las poblaciones indígenas pueden diferir entre sí también respecto de sus niveles de analfabetismo y de apropiación de la lengua escrita. Así, por ejemplo, en Nicaragua los misquitos tienen menos analfabetos que los garífunas, 28% vs. 49%, y en Guatemala, mientras los chortíes tienen un analfabetismo de 50%, entre los kaqchikeles esta cifra descende hasta un 20%. Como es obvio, las diferencias anotadas no guardan relación alguna con el carácter del pueblo ni con su voluntad de mantenerse en la oralidad ancestral, sino más bien con la historia de la exclusión y del contacto y conflicto históricos entre indígenas y no indígenas. En Nicaragua, la población misquita, pese a habitar en un área distante de la capital del país, se apropió de la lengua escrita bastante temprano y lo hizo en su propia lengua, a raíz de la acción que impulsó la Iglesia Morava desde el siglo XIX, pero también a partir de la alta lealtad étnica y lingüística que caracteriza a este pueblo. Por su parte los kaqchikeles en Guatemala residen en zonas cercanas a la sede del poder político nacional, hecho que ha facilitado su mayor acceso a la educación formal; pero también en este caso la historia de contacto-conflicto aludida da cuenta de complejas alianzas entre kaqchikeles y mestizos que ha redundado en su acceso a servicios estatales, como la educación, pero también en la pérdida progresiva de la lengua ancestral, en una

proporción importante de la población que se autoidentifica como étnicamente diferente.

La diversidad de condiciones históricas, sociodemográficas y socioculturales en las que se desarrollan los programas, exige también pensar políticas y estrategias desde y para la diversidad, adaptando las metodologías o incluso creando propuestas metodológicas alternativas para cada situación específica. La educación indígena es compleja y múltiple y requiere ser contextualizada, en contraposición al enfoque de los procesos educativos oficiales que tienden a las generalizaciones y, por ende, a la simplificación. Al respecto, el estudio guatemalteco destaca que, si bien los programas implementados en ese país buscan pertinencia lingüística y cultural de los aprendizajes, ellos requieren transformarse, considerando las distintas formas de monolingüismo y bilingüismo existentes. Ello requiere de la aplicación de diferentes metodologías adecuadas a cada situación sociolingüística, pero, previamente, nos exige identificar las particularidades sociolingüísticas de cada contexto en el cual se implementan proyectos y programas de alfabetización.

Todos los estudios presentados en este volumen destacan la necesidad de adecuarse a la diversidad y de tomarla como punto de partida, pero no para reducirla y homogeneizar la realidad, sino más bien en aras de preservar la diversidad y cultivarla, en tanto se la concibe como recurso no sólo para la educación, sino también para enriquecer las perspectivas de todos y todas respecto a la forma en la que actualmente vivimos. La reiteración indígena respecto de otras formas de entender el bienestar, el desarrollo y el progreso exige del sistema educativo análisis y reflexión. Si esto además ocurre en un marco de apego y de defensa de los derechos humanos, y si además se toma como referencia la reciente Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, entonces, tenemos en manos una posibilidad inédita de avanzar hacia la interculturalización general de la sociedad latinoamericana, precisamente sobre la base de la aceptación y el reconocimiento positivo de su diversidad étnica, cultural y lingüística, proceso en el cual cada país cuenta con un potencial para ello, que se refleja en la población indígena que aún habita en el territorio nacional.

2. En cuanto a la **voluntad política**, los siete estudios destacan no sólo la existencia de leyes referidas a los pueblos indígenas en general, y en particular al quehacer educativo intercultural y bilingüe, sino a veces una ampulosidad normativa, que podría ser calificada como políticamente correcta y favorable para el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones indígenas de la región. Empero, su existencia no incide realmente ni logra suficiente impacto en la transformación de las prácticas educativas y sociales, pues la ley se acata pero no se cumple.

Una lección aprendida de todo ello es que la brecha entre la norma y su aplicación sigue siendo grande, por falta de suficiente voluntad política, como en el caso peruano. Como el estudio guatemalteco también revela, la entidad responsable de la alfabetización (el Comité Nacional de Alfabetización) no recibe los recursos que constitucionalmente se le asignan; hecho que redundaba en que la alfabetización sea realizada por voluntarios y en base a remuneraciones reducidas, sin alcanzar los niveles de calidad y de constancia necesarios. Pese a ello, el estudio brasileño pone en evidencia que las nuevas políticas educativas implementadas en comunidades indígenas arrojan resultados alentadores, pues la población escolar indígena aumentó en más del 40% en sólo cuatro años, aunque la discrepancia existente entre la educación primaria y la secundaria continúe vigente, pues a este nivel accede un número limitado de estudiantes indígenas, hecho que, como lo hemos señalado, también marca a la situación guatemalteca.

La adopción de un discurso políticamente correcto con respecto a la población indígena caracteriza hoy a todas las situaciones estudiadas. No obstante, las normas tardan en ser aplicadas o nunca llegan a transformar la realidad social, ni del pueblo específico al cual se refieren ni menos todavía de la sociedad nacional en su conjunto, como ocurre, por ejemplo, con las disposiciones vigentes en todos los países estudiados que establecen sea la oficialidad de todos los idiomas indígenas (v. Atlas en DVD) o, al menos, su utilización en la educación (Abram 2004, López y Küper 1999). Pero no se trata sólo de la asignación insuficiente de recursos, como lo revela el caso guatemalteco, sino y sobre todo del efecto nefasto que tiene, para la real aceptación positiva de la diversidad, la persistencia del

ideal homogeneizador, la vigencia de la condición colonial y del ideal de la nación mestiza, y, por ende, monolingüe y monocultural. Estos constituyen factores detonantes de la exclusión, el racismo y la discriminación contra la población étnicamente diferenciada – indígenas y afroamericanos, sobre todo–, que determinan la actual postergación educativa de los pueblos indígenas.

3. En lo tocante a la **continuidad de las políticas** y a la **sostenibilidad de las intervenciones**, el estudio boliviano pone de relieve la riqueza de propuestas construidas para, con y desde las poblaciones indígenas diversas, que se remontan a al menos tres décadas. No obstante, dadas las opciones políticas adoptadas por el actual gobierno boliviano, se corre el riesgo de uniformización y homogeneización de propuestas en un contexto de amplísima diversidad, que en términos globales está referida a la coexistencia en el país de 36 pueblos indígenas, 33 idiomas que subsisten en diferentes grados de vitalidad y de uso, y de un número muchísimo mayor de comunidades de habla. Si bien todos reconocen el acierto del actual gobierno boliviano de haber prestado una atención particular a la educación de jóvenes y adultos, resulta paradójico no aprovechar las lecciones que esfuerzos anteriores arrojan y correr el riesgo de la política de borrón y cuenta nueva, tan características del contexto latinoamericano.

El afán por alfabetizar a la población analfabeta de la manera más rápidamente posible ha llevado al gobierno boliviano, así como a otros de la región, a optar por una estrategia uniforme, que recurre sólo al castellano. Inicialmente, y para no generar problemas con la población usuaria de estos programas, las ONG, históricas aliadas de la población analfabeta boliviana, optaron por interrumpir sus acciones o por llevarlas a la esfera de la postalfabetización. De esta manera, se dejaba el terreno libre para que el Estado asumiese directamente la conducción de los procesos iniciales de alfabetización en todo el país. De esta manera los analfabetos se beneficiarían por partida doble: recibirían la alfabetización en modalidad monolingüe en castellano, de parte del Estado, y en modalidad bilingüe, de parte de las ONG.

Es cierto que, por lo general, por enfatizar lo propio, reafirmar la identidad diferenciada, generar apropiación de derechos y construir

ciudadanía étnica, las ONG retrasaban o descuidaban la apropiación del castellano como segunda lengua, y eso es menester superar desde una perspectiva bi o multilingüe e intercultural. Pero, los actuales planes estatales de educación parecen perder de vista la importancia de considerar las lenguas indígenas, al menos, como vehículos parciales del proceso, con vistas a asegurar una lectura comprensiva y una escritura significativa; así como también para garantizar una real apropiación de la lengua escrita, incluso cuando para la mayoría de una población determinada esta práctica cultural deba ser vehiculada sólo en castellano, por la prevalencia de la condición colonial en el país.

Lo que acontece actualmente en el contexto boliviano no es exclusivo de este país. Otros experimentan también procesos similares. En el segundo semestre del 2008, el gobierno guatemalteco anunció también la adopción, en áreas indígenas, de la propuesta cubana de alfabetización de adultos “Yo sí puedo”. Si bien se desconocen los resultados logrados, se tienen noticias de una experiencia piloto que educadores cubanos y guatemaltecos llevaron a cabo entre comunidades del Lago de Atitlán. Es de esperar que con la llegada del nuevo programa no se tire por la borda la amplísima experiencia acumulada en ese país en cuanto al uso de las lenguas indígenas en la apropiación de la lengua escrita, que ha convocado tanto a ONG, organismos internacionales, universidades como a la dependencia estatal, con mandato constitucional sobre la alfabetización de jóvenes y adultos guatemaltecos. Lo ideal sería buscar maneras creativas a través de las cuales las distintas estrategias y metodologías puedan complementarse entre sí, en beneficio de la población analfabeta. Nuevamente estamos ante situaciones en las que se parte de una lógica dicotómica de oposición, antes que desde una perspectiva dialéctica y de complementariedad, incluso entre opuestos, como la que orienta y guía la actuación de las sociedades indígenas. Si la nueva propuesta permite acortar el proceso y generar un más rápido sentido de logro entre los participantes, enhorabuena, pero si, para consolidar los aprendizajes logrados y asegurar su sostenibilidad, resulta necesario recuperar prácticas efectivas ya probadas en los distintos países de la región, pues habría que hacerlo. Lo que requiere quedar claro es que el enfoque bilingüe y la biliticeracidad no suponen trabajar primero sólo en la lengua

indígena de los alfabetizandos. La flexibilidad sugerida resulta aún más imperativa en la hora actual, particularmente en contextos tan sociolingüísticamente variados como los indolatinoamericanos, en los que un número cada vez mayor de jóvenes y adultos indígenas recurren tanto a su lengua ancestral, como a una variedad local del castellano o portugués en la comunicación cotidiana, tanto dentro como, sobre todo, fuera de la comunidad indígena.

4. En lo referente a las **prácticas de alfabetización**, más allá de las declaraciones programáticas, se observa que, en términos generales, la alfabetización aún **se restringe a la codificación y decodificación** de mensajes bajo el sistema de símbolos constituido por el alfabeto, lo que limita el aprendizaje a una lectura mecánica, que se va perdiendo con el tiempo puesto que no tiene un valor funcional, ligado al trabajo y la cultura. Al respecto, el estudio mexicano destaca la necesidad de trascender esta visión de la alfabetización para concebirla como función o práctica social.

Las lecciones aprendidas dan a conocer también que **la heterogeneidad sociocultural y sociolingüística no es siempre tomada en cuenta** por los programas de alfabetización que atienden a población indígena. Hasta hace sólo dos décadas, en Nicaragua, por ejemplo, la alfabetización para los pueblos indígenas se regía por un intento fallido de asimilación lingüística y cultural, siendo la castellanización el objetivo central de las primeras experiencias de alfabetización; hoy la alfabetización se desarrolla en las lenguas indígenas y étnicas habladas en la Costa Caribe. Cabe al respecto preguntarse si en todas las experiencias de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos indígenas en curso se tiene conciencia respecto a la necesidad de comenzar con la apropiación del código escrito, desde y en la cultura y lengua propias.

Pero no basta con tomar en cuenta la lengua que más usan los alfabetizandos, también hay que prestar atención a la diversidad inherente a los propios idiomas indígenas, pues, como también ocurre con el castellano, las lenguas se diferencian en mayor o menor grado dependiendo de la zona o región en la que se hablan. A este respecto, el estudio mexicano revela que **la heterogeneidad de los idiomas indígenas** no fue contemplada dentro de la propuesta

educativa, lo que generó un obstáculo en la implementación de la alfabetización a nivel inicial.

Pero, así como los estudios revelan la necesidad de tomar en cuenta la variación dialectal que se da al interior de las lenguas indígenas –como de hecho ocurre con cualquier otro idioma, incluidos los de cobertura y uso internacional–, también cabe una mayor reflexión en torno a la variación social y regional del castellano. Estos son aspectos muy pocas veces tomados en cuenta pero que resultan determinantes cuando se trata de acercarse a la persona que se apropia de la lengua escrita. Si de lo que se trata es de aprovechar las experiencias comunicativas previas de los alfabetizandos, entonces se debe prever espacios para la recuperación oral y escrita del habla del grupo con el cual se trabaje, y, desde ese punto de partida, avanzar hacia la apropiación del estándar escrito en castellano. Desde una perspectiva tal, una alfabetización cultural y lingüísticamente pertinente y responsable no puede obviar la toma de posición sobre el aprovechamiento de las hablas locales y, de cierto modo, constituirse en un programa de alfabetización bi-dialectal, aun cuando se trate de individuos hispano hablantes que requieren apropiarse de la lengua escrita.

También hay que tomar en cuenta que existen casos en los que **ciertas poblaciones indígenas tienen hoy al castellano como lengua materna**. En dicha situación, los procesos de alfabetización deben necesariamente que adaptarse a esta nueva realidad e incluso tomar en cuenta la conveniencia de también emplear en la alfabetización variantes locales del castellano o del portugués, influenciadas por las lenguas indígenas en contacto con las cuales se desarrollaron. Ello plantea desafíos interesantes respecto tanto a la apropiación de la variedad estándar del castellano o del portugués como a la recuperación de la lengua indígena patrimonial si la población así lo desea y demandase.

En Bolivia se ha puesto también en evidencia que **si se alfabetiza tomando en cuenta la cultura, necesidades e intereses de las comunidades, se logra resultados efectivos y duraderos**. Los programas implementados buscan pertinencia lingüística y cultural de los aprendizajes. No obstante, requieren transformarse, considerando las distintas formas de monolingüismo y bilingüismo

que se suelen presentar. Se requiere de la aplicación de diferentes metodologías adecuadas a cada situación sociolingüística. De ello se colige que en la planificación participen los propios actores “beneficiarios”, desde su visión de futuro. Al respecto, el estudio brasileño destaca y coincide con la necesidad de **participación conjunta de sectores oficiales, civiles y comunitarios**, puesto que de esta forma se toma en cuenta la realidad de las comunidades; se recogen las voces de los actores directamente involucrados, las metodologías resultan más pertinentes y apropiadas para cada contexto específico y el aprendizaje, por ende, resulta significativo. La participación de los propios involucrados incide además en el fortalecimiento de su autoestima, en su recuperación social y empoderamiento, condiciones sine qua non para la participación política activa y la reivindicación de sus derechos.

Los estudios analizados también dan cuenta de que **la resistencia a la utilización de la lengua indígena va cediendo paso y que hay cada vez mayor aceptación de las metodologías bilingües**. Así, se ha constado que en Nicaragua, las poblaciones indígenas aprecian y aceptan los programas que inician la alfabetización en el idioma materno y luego pasan al castellano. Algo parecido ocurre en Bolivia, Guatemala y en el Perú cuando desde el comienzo se establece con claridad el carácter bilingüe; con propuestas que se autodefinen como de bialfabetización o, como en México, de alfabetización bilingüe para la vida y el trabajo, estableciendo además rutas distintas según los niveles de dominio idiomático de las poblaciones concernidas: monolingües de lengua indígena, bilingües incipientes y bilingües con conocimiento pasivo de la lengua indígena. Lo que queda claro es que todo programa o proyecto de alfabetización que se implemente en poblaciones indígenas, debe tomar en cuenta tanto la potencial resistencia de la población indígena respecto al uso de su propia lengua, derivada razones históricas que no es menester analizar aquí, para lo cual deberá dedicarse tiempo y esfuerzo a la concientización y recuperación social y política de la población respecto de la valía de su propia lengua y cultura, así como de la conveniencia de aprovechar el recurso de la lengua materna para lograr aprendizajes más significativos pero también más eficaces.

Los estudios también subrayan **la urgencia de una mayor atención a la formación de los alfabetizadores**. Se evidencia que no se presta suficiente atención a la preparación profesional de los alfabetizadores, poniéndose en evidencia la ausencia de un enfoque profesional de la alfabetización, pues las acciones en muchos casos se encargan a voluntarios o promotores, simplemente por razones de ahorro o de asignación insuficiente recursos por parte de los Estados. Así, por ejemplo, el estudio mexicano identificó que en uno de los programas analizados no todos los técnicos y docentes sabían leer y escribir en idioma maya, por lo que los proyectos no lograban los resultados esperados. Los estudios boliviano y ecuatoriano destacan que los docentes deben ser capaces de conocer a fondo su lengua y su cultura, así como estar en condiciones de transmitirla y renovarla; destacando que es también imprescindible contar con materiales pensados y escritos desde y en los idiomas maternos.

Nuevas demandas y perspectivas

Los estudios analizados revelan que la actual demanda indígena apunta hacia que los programas de alfabetización sean abordados de forma más integral, de forma tal que integren la formación para el trabajo, como de hecho vienen haciéndolo algunos ya en curso en México. En el caso ecuatoriano, las lecciones aprendidas nos remiten a que, desde la perspectiva de los propios usuarios, la alfabetización no es de por sí un generador de desarrollo y porvenir; por lo que se hace necesario insertarla en una perspectiva de emprendimiento comunitario, como herramienta real para el mejoramiento de la situación económica de las comunidades; por ello se propone que la alfabetización se vincule con el trabajo, la producción y la continuación de los estudios hasta el nivel secundario. Esto es reiterado desde el estudio guatemalteco cuando se señala que la alfabetización de jóvenes y adultos no puede obviar que la educación debe servir para la vida, desarrollando capacidades y opciones de acceso a un mejor nivel de vida; por lo que debe analizarse cómo la alfabetización puede tener mayor impacto en el desarrollo económico local.

La relación alfabetización y educación para la vida y el trabajo es destacada en todos los estudios, pues se considera que sólo se tendrán mayores avances en la disminución del analfabetismo cuando el proceso esté inmerso

en la cultura y la identidad, de los participantes, y en la medida que provea de herramientas para el desarrollo socioeconómico individual y comunitario. Empero, para que todo ello pueda lograrse urge revisar la comprensión liberal desarrollista desde la cual se plantea la noción de desarrollo y dialogar con los propios concernidos respecto de la comprensión del desarrollo por ellos compartida, de manera de encaminar los programas a lo que ellos anhelan y buscan. Recuérdese a este respecto que estamos ante sociedades cuya economía no se basa en la acumulación.

También es importante considerar el enfoque de género, porque son las mujeres y las niñas las que tienen menor acceso a la educación y también porque los hombres y las mujeres presentan expectativas e intereses diferentes.

Por su parte, si la alfabetización toma en cuenta el territorio, la cultura, la lengua y la reflexión crítica, como lo destaca el estudio boliviano, se avanza en el reconocimiento y fortalecimiento de lo propio (intraculturalidad) como en la construcción de relaciones equitativas entre diferentes pueblos, visiones, culturas y lenguas (interculturalidad). Desde esta doble perspectiva, se va mucho más allá del aprendizaje de códigos idiomáticos, se fortalece la autoestima étnica y el diálogo en una sociedad compleja y la alfabetización se sitúa en un espacio de búsqueda de mejor distribución del poder en una sociedad multiétnica, en aras de la superación de la discriminación y el racismo. Desde esta perspectiva, cabe recuperar la historia, política y estrategias de la educación popular y enfocar la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos indígenas en un marco de apropiación de los derechos que hoy les reconoce la legislación nacional e internacional. De este modo, el alfabeto y la escritura alfabética se convierten en herramientas empoderadoras para colectivos subalternos como los indígenas.

Las lecciones aprendidas revelan también la falta de estudios rigurosos y completos que den a conocer a profundidad la problemática del analfabetismo en el continente, particularmente cuando se trata de los pueblos amerindios. Urge, sobre todo, conocer más y mejor las condiciones sociopolíticas en las que se desarrollan los programas, así como también aquellas de índole socio-cultural que influyen en la apropiación de la escritura alfabética por colectivos histórico-sociales que recurren a una oralidad ancestral, que no sólo marca la comunicación y la vida cotidiana, sino que además determina el funcionamiento social. Desde esa perspectiva, cabe también analizar los efectos sociales y culturales de la pervivencia y persistencia de otros modos de graficación

que difieren de la tecnología alfabética que los programas de alfabetización buscan universalizar, a fin de establecer las implicancias que tales procesos socioculturales tienen para la introducción y apropiación de la escritura alfabética. Poco es también lo que sabemos respecto a cómo se desarrollan los programas en la práctica así como sobre cómo y para qué se apropian los jóvenes y adultos indígenas de la escritura alfabética y los usos que hacen de ella en la vida cotidiana.

En suma, los estudios reunidos en *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina* nos colocan frente a un sinnúmero de interrogantes, que, por seguro, motivarán la reflexión respecto a cómo construir modelos y estrategias de alfabetización *hechos a la medida* y capaces de responder a lo que los sujetos de la alfabetización requieren y anhelan. Tratándose de sectores subalternos e históricamente oprimidos, como los indígenas amerindios, no cabe otra salida que la construcción de modelos de alfabetización intercultural, que partan de y tomen seriamente en cuenta las miradas del mundo, conocimientos, saberes y prácticas de los directamente involucrados. Sólo así y desde ese punto de partida se podrá facilitar procesos pedagógicos que les permitan a ellos mismos ampliar su mirada y apropiarse de elementos que bien pueden ser ajenos pero que resultan útiles en su crecimiento individual y social, y, sobre todo, en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Una alfabetización intercultural como la que aquí planteamos no puede ni diseñarse ni ejecutarse en solitario ni únicamente en gabinete. Más requiere el involucramiento directo de los propios concernidos, en todas las etapas del proceso. Es decir, tiene necesariamente que ser, además, una acción participativa, pues se trata de tomar a los alfabetizandos como sujetos de su propio aprendizaje.

En la medida que la alfabetización, que los resultados de estos estudios nos permiten avizorar, sea intercultural y participativa, además de facilitar la apropiación de la lengua escrita y su aprovechamiento social, contribuirá sobre manera a la construcción de ciudadanía. Pero, nuevamente, no estamos ante el reto de construir una ciudadanía a secas, sino también de una ciudadanía intercultural crítica que lleve a los sujetos indígenas a ejercer los derechos que la legislación nacional e internacional hoy les reconoce, así como a reivindicar más y nuevos derechos en la medida que el ejercicio de los ya existentes lo motiva, y en tanto su condición ciudadana intercultural les permita tomar posición frente a los problemas y decisiones que afecten o comprometan no

sólo sus derechos individuales, sino y sobre todo sus derechos colectivos, entre los cuales están el derecho al uso y disfrute de sus lenguas originarias y el derecho al ejercicio de su propia cultura. Cuando los programas de educación de jóvenes y adultos indígenas contribuyan a colocar en la esfera pública los derechos de los pueblos indios, rompiendo así con el dogma liberal que la lengua y la cultura son propios del ámbito privado, y preparen a los sujetos para el ejercicio de la ciudadanía, desde un anclaje tanto étnico como intercultural, entonces estos programas se tornarán ya no sólo en relevantes y pertinentes, sino además en culturalmente responsables.

Referencias bibliográficas

ABRAM, M.

2004 Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Borrador preliminar. Estudio realizado para el Banco Interamericano de Desarrollo. Para el BID. En www.iadb.org/sds/doc/ND-MAbram5.pdf.

ALBÓ, X.

1991. “El retorno del indio”. En *Revista Andina*. 9/18. (Cuzco). 299-345. Alfaro, S.; J. Ansión y F. Tubino (eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ARNOLD, D.; J.D. Yapita; L. Alvarado, U. López y N. Pimentel

2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: Instituto de Lengua y Cultura Aymara y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

ATLAS en DVD. Cochabamba: FUNPROEIBANDES, UNICEF, AECID.

BELLO A., M. Rangel

2006 “La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe”. *Revista de la CEPAL* 76: 39-54.

BERTELY, M. y R. Gutiérrez.

s.f. “Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México. En: S. Alfaro, J. Ansión y F. Tubino (eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 125-161.

CASTILLO, M.

2005. *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores.

FAIRCLOUGH, N. (ed.)

1992 *Critical Language Awareness*. Londres y Nueva York: Longman.

GARCÍA, F.

2005 *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes y Plural Editores.

GESTEIRA, K. y N. Lidemberg.

2004 O estado de arte da formacao de profesores indígenas no Brasil. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Docente y Educación Intercultural Bilingüe. La Paz, julio 2004.

GREEN, A.

1996 *Políticas lingüísticas*. Comentarios a la conferencia de M. Cunningham sobre Políticas lingüísticas y legislación en favor de las lenguas indígenas. II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 11-14 de noviembre 1996.

HALL, G. y H. Patrinos

2005 *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina 1994-2004*. Washington, DC: Banco Mundial y Mayol Ediciones.

LÓPEZ, L.E.

2001 "Literacy and intercultural bilingual education in the Andes". En: D. Olson and N. Torrance (eds.). *The Making of Literate Societies*. Oxford: Blackwell Publishers. 201-224.

2005 *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*. La Paz: Plural Editores, UNICEF y PROEIB Andes.

2008 "Top-down and bottom-up. Counterpoised visions of intercultural bilingual education in Latin America". En: N. Hornberger (ed.) *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. New York: Palgrave. 42-65.

En prensa "Capítulo II: Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En I. Sichra (coord.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, UNICEF y AECID.

LÓPEZ, L.E. e I. Sichra

2008 “Indigenous bilingual education in Latin America”. En: J. Cummins y N. Hornberger (eds.) *Bilingual Education. Volume 5. Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition. Nueva York: Springer.

LÓPEZ, L.E. y W. Küper

1999 “La educación intercultural bilingüe en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 20. 17-86. Madrid:OEI.

MENEZES DE SOUSA, L.M.

2002 “A case among cases. A world among worlds: The ecology of writing among the Kashinawa in Brazil”. *Journal of Language Identity and Education* I(4). 261-278.

SICHA, I.

2008 “Language diversity and indigenous literacy in the Andes”. En B. Street y N. Hornberger. *Literacy. Volumen 2 of Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition. Nueva York Springer. 283-298.

En prensa *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, UNICEF y AECID.

SPIVAK, G.Ch.

1988 “Can the subaltern speak?”. En: C. Nelson and L. Grossberg. *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press. 217-333.



Este libro fue impreso en los talleres gráficos de Serviprensa, S. A. en el mes de abril de 2009. La edición consta de 1000 ejemplares en papel bond 80 gramos.

Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina plantea recomendaciones para la alfabetización y educación de jóvenes y adultos indígenas. Se basa en siete estudios sobre la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú realizados en los años 2007 y 2008, que estuvieron dedicados al análisis de programas que han reconocido la importancia de los idiomas indígenas en la adquisición de la lengua escrita, y que se han esforzado por desarrollar ofertas de aprendizaje bilingües o multilingües desde un enfoque intercultural y desde una perspectiva de derechos. Las lecciones aprendidas no sólo consideran lo que ha resultado bien sino además aquello que no funcionó, y que por lo tanto tuvo que ser revisado. De cualquier modo, los estudios pretenden demostrar con evidencia empírica que los enfoques bilingües o multilingües en la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas son ya sea más efectivos o, al menos, tan eficaces como los enfoques monolingües, pero con el añadido que parten de la visión y de la cultura de los propios sujetos, resultando por ello políticamente más pertinentes.