

## Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad

Geraldine Abarca Cariman<sup>1</sup>

### Interculturalidad y Educación

La discusión sobre interculturalidad y su repercusión en educación surge simultáneamente en América Latina, Europa y Estados Unidos; considerando eso sí fenómenos sociales disímiles. En Latinoamérica, la reflexión ha girado en torno a la diversidad lingüística, cultural y política de pueblos indígenas y cómo esto incide en la identidad, política y sistemas educativos de los países con población originaria. En Europa y USA, ha considerado estrategias frente a la educación de niños y niñas migrantes. De tal modo, los enfoques y desafíos de la educación intercultural han transitado por escenarios políticos y disciplinarios determinados por múltiples contextos históricos e ideológicos.

La interculturalidad supone procesos de “negociación”, intercambio de saberes y co-construcción social en valoración del otro. Este paradigma debiese permear las políticas educativas, ya que las particularidades lingüísticas, sociales, económicas y políticas, inciden en la realidad y cotidianidad de niños, niñas y jóvenes que se integran a sistemas educativos con diversidad cultural (García Canclini, 2004).

En contextos de migración, familias e hijos viven procesos de desestructuración en una realidad nueva y cambiante, no exenta de discriminación. Por otra parte, los ciudadanos residentes en los países de destino, muchas veces se sienten vulnerados por el cambio de su entorno. Frente a esta realidad, los Estados requieren garantizar los derechos que supone la migración, apoyar a los ciudadanos de origen y llevar a cabo procesos integrales de cohabitación y valoración de la diversidad. En este contexto, la interculturalidad debiese focalizar la relación “entre culturas”, con el fin de abordar las tensiones y promover la convivencia.

En América Latina y el Caribe, la diversidad en educación ha deambulado por enfoques tales como la homogenización cultural y lingüística -heredada del período colonial- hasta asumir la interculturalidad como una oportunidad, debido a que otorga identidad sociocultural a los países multilingües y pluriculturales. Desde una perspectiva de equidad, se concibe como el intercambio entre culturas en condiciones de igualdad, lo que implica una construcción permanente que aspira a la reciprocidad, crecimiento y aprendizaje de las personas que conviven en territorios de diversidad.

<sup>1</sup> Magister en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

La dimensión de equidad que conlleva la interculturalidad, implica la construcción de sociedades sin la hegemonía y dominación de una cultura frente a la otra. Involucra también el reconocimiento de identidades excluidas, con el fin de establecer vínculos cotidianos de vida en común. Desde esta perspectiva, se posiciona como una realidad social en proceso, que implica acciones y comportamientos de valoración del otro y de convivencia democrática. Contiene derroteros como la búsqueda de consensos, como también el reconocimiento y aceptación frente al disenso (López, 2010).

La diversidad considera legados que dan cuenta de manifestaciones arraigadas, aprendidas, transmitidas y consensuadas por un grupo. Esto configura una identidad que no es estática, sino múltiple y dinámica, dependiendo de los grados de discriminación o valoración que los grupos tienen entre sí, como asimismo del arraigo cultural y valoración de los aspectos políticos y culturales que sustenta cada pueblo o sociedad.

## La Noción de Interculturalidad

- Surge a comienzos del siglo XX e intenta dar respuestas a la educación de niños migrantes en Europa y de población indígena en América Latina y el Caribe.
- Considera a los indígenas como actores relevantes en los procesos sociales y de reivindicación política.
- Su origen cuestionó el rol del Estado-nación, su estructura y funcionamiento en contextos de diversidad.
- Utiliza posibilidades (que se abren o limitan) de los Estados, en tanto promulgación de leyes y políticas lingüísticas y educativas, que varían según acuerdos y negociaciones con poblaciones indígenas, convenciones internacionales, y cambios administrativos y económicos de los países.
- Ha permitido que la educación promueva aspectos culturales y lingüísticos, logrando con esto dejar atrás concepciones monolingües y monoculturales.

## Qué es la Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso.

El enfoque que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe apoya e impulsa los procesos de transformación social y política, en tanto instala la valoración y apropiación de legados culturales y simbólicos que aporta a la conformación de sociedad, la población indígena. Este proyecto asume la construcción de ciudadanía, en pos de concebir estrategias para abordar los conflictos y oportunidades que supone la diversidad.

En países o contextos multi y pluriculturales de centro y sud América, la EIB se ha ido forjando con la participación activa de indígenas, dirigentes, autoridades tradicionales, maestros indígenas, antropólogos, sociólogos, lingüistas, entre otros profesionales, quienes han desarrollado propuestas y políticas educativas y lingüísticas que se han instalado crecientemente en las agendas nacionales y en organismos internacionales, desde una perspectiva de derecho.

En algunos países de Europa se orientaron acciones para la incorporación exitosa de niños migrantes al sistema escolar, promoviendo la socialización en la cultura, el aprendizaje de la lengua y la integración

en los países de destino. En Alemania, luego de transitar por modelos de integración para niños migrantes, la educación intercultural se concibe actualmente como un tipo de enseñanza que todos los estudiantes deben recibir, focalizando principios como la igualdad y el desarrollo de actitudes de respeto por la diferencia, como también el afianzamiento de habilidades de entendimiento y diálogo intercultural (Riedemann, 2008).

Según el estudio de Brimbaum (2013), las trayectorias escolares de niños y niñas descendientes o inmigrantes en Francia no son uniformes, presentando bajos resultados en relación a estudiantes de origen francés. Esta diferencia ha sido atribuida a la baja escolaridad de los padres, y a situaciones de vulnerabilidad e inestabilidad social. Asimismo, niñas principalmente de origen turco, presentan más bajos resultados y mayor deserción escolar, ya que familiarmente se privilegia la educación de los hombres en relación a las mujeres. Por otra parte, se observa un sentimiento de injusticia en relación a la discriminación que dicen recibir los estudiantes de origen magrebí (del norte de África). Según Moro (2007), la invisibilización de la diversidad en las políticas educativas francesas es objeto de crítica, ya que no se concibe como parte de un proceso que apunte a una sociedad intercultural.

En América Latina, la EIB se concibe como un modelo educativo en constante cambio, con énfasis en lo lingüístico y sistematización de aspectos culturales y territoriales. Su recorrido histórico, ha transitado por propuestas de carácter asimilacionistas, debido a que la diversidad

fue vista como una dificultad frente al carácter homogenizador de los procesos de independencia. Aun cuando la República señalara igualdad ante la ley, existía exclusión de los niños y jóvenes indígenas, debido a que la enseñanza se impartía únicamente en castellano, por lo que eran expulsados tempranamente del sistema educativo. De tal manera, la alfabetización en lengua originaria solo se utilizó como puente para la enseñanza del castellano, asegurando con esto el aprendizaje de los contenidos de los currículos nacionales. Esta metodología, conocida como bilingüismo de transición o bilingüismo sustractivo, restaba o aminoraba paulatinamente el uso y profundización de la lengua materna indígena, para dar paso a la castellanización y por ende al monolingüismo (López y Sichra, 2008).

Estos enfoques determinaron que los hablantes abandonaran sus idiomas y adoptaran el castellano como lengua de comunicación cotidiana. Este fenómeno de “deslealtad lingüística” ocurre cuando las lenguas de contacto adquieren diferentes estatus o valoraciones. Así, el castellano se asoció al poder y prestigio que conllevaba la consolidación de la cultura nacional; desde esta perspectiva reduccionista, el monolingüismo y monoculturalismo se instauraron como lo deseable y normal, gatillando la integración de los indígenas a la cultura dominante, con la consecuente pérdida de lenguas, tradiciones y legados culturales.

Los avances y posicionamientos de la EIB en países como México, Guatemala, Paraguay, Perú, Ecuador, Argentina, Colombia, Venezuela, entre otros, ha permitido la promulgación de leyes de políticas lingüísticas<sup>2</sup>, incorporación de contenidos culturales en programas de estudio, profundización de metodologías de enseñanza de idiomas, creación de textos y materiales didácticos pertinentes, formación docente y creación de carreras universitarias de grado y postgrado en EIB. Se han expandido programas y contextualizaciones curriculares con contenidos y legados ancestrales indígenas, que complementan los marcos conceptuales y culturales que promueve la institucionalidad de la escuela.

Desde lo lingüístico, este proceso ha logrado certezas tales como verificar el vínculo entre aprendizaje y lengua de enseñanza, apoyando con esta idea la reivindicación de las lenguas indígenas como vehículos de educación y “ventanas” hacia otra visión de mundo y cosmogonía. (López & Sichra, 2008).

La presencia indígena se ha plasmado en Constituciones que reconocen en sus postulados el carácter étnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades (así, en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) con repercusión en la actoría social y política de las poblaciones indígenas, como también en el resguardo de sus derechos

---

<sup>2</sup> Generalmente las políticas lingüísticas regulan el reconocimiento de lenguas indígenas como nacionales, promoción, preservación y uso de estos idiomas, asignándoles el mismo valor que a la lengua mayoritaria, e incorporándolas en la gestión, servicios e información pública.

individuales y colectivos. Esta dimensión política incide de manera determinante en los posicionamientos educativos de los Estados-nación, por la necesidad de garantizar patrimonios culturales y derechos de niños y jóvenes pertenecientes a población originaria.

En este sentido, se concibe la educación intercultural no tan solo como una práctica compensatoria, que permite a las poblaciones indígenas alcanzar objetivos de aprendizaje relacionados con sus contextos sociales, culturales y lingüísticos, sino que se plantea además la necesidad de formar generaciones con habilidades de diálogo, conocimiento y valoración de los otros diferentes, para beneficio de sí mismos y de los demás; esto posibilita una reflexión sobre la identidad y la cultura como fenómenos dinámicos, desde una mirada y enfoque situado en la producción de nuevos conocimientos.

De tal manera, el curso del paradigma de la interculturalidad enfrenta el desafío de dejar atrás la vulnerabilidad de niños indígenas y migrantes -situación que incide en su desempeño, conclusión de escolarización y eventual profesionalización-, como asimismo, la necesidad de conciliar educación, promoción cultural y lingüística en territorios propios, resguardando la construcción de comunidades. También se requiere seguir profundizando la investigación y sistematización de contenidos socioculturales, para que la EIB complemente los sistemas educativos para la formación de ciudadanos interculturales.

## Convenciones Internacionales y Educación en Diversidad Cultural y Lingüística

En el marco de acción de Dakar de Educación Para Todos hacia el 2015, se incluyó en el objetivo de “universalización de la enseñanza primaria”, una mención a la educación de las minorías étnicas:

*“Objetivo 2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”.* A más de una década de los compromisos planteados en Dakar 2000, el transcurso de la EIB ha tenido importantes repercusiones en las políticas educativas; en tanto la diversidad es considerada como un valor y asumida como un derecho<sup>3</sup>. Es así entonces que se han dispuesto normativas con el fin de remediar y compensar las políticas discriminatorias de antaño, levantando datos relevantes en la sistematización de legados culturales, patrones de crianza y experiencias educativas, a saber:

- UNESCO (1960) plantea la protección de derechos de minorías, promoviendo educación en su propio idioma, propiciando educación de calidad, cautelando además aprendizaje del idioma y cultura mayoritaria para la no exclusión.

<sup>3</sup> Para una revisión sobre los avances en esta materia en América Latina, ver Bellei et al. 2013.

- Organización Internacional del Trabajo, Convenio N° 169 (1989), establece autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas. Siempre que sea viable, se enseñará a leer y a escribir en lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Exige consultas indígenas para el diseño e implementación de políticas públicas que afecten los territorios en ámbitos económicos y ambientales, como asimismo en las intervenciones en salud y educación.

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2001) aprueba la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y menciona a los niños indígenas en el cumplimiento de sus derechos. Desde 2002 se observan menciones especiales a la realidad indígena y se enuncia poner fin a la discriminación, lo que en el plano de la educación se traduce en calidad y respeto al patrimonio cultural.

- UNESCO (2002), la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural manifiesta salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad. Determina que los currículos a nivel nacional contengan propuestas pertinentes a la diversidad y se propicien recursos técnicos (i.e. pedagógicos, didácticos, de capacitación docente, entre otros).

- Naciones Unidas (2007), la Declaración de las Naciones Unidas empodera a las comunidades, las posiciona a intervenir activamente y controlar sus sistemas e instituciones docentes, para que impartan educación en sus propios idiomas. Se plantea el derecho a todos los niveles

y formas de educación del Estado sin discriminación.

- UNICEF (2009), la Observación General N° 11, establece derechos de niños y niñas indígenas y promueve el uso de lengua cultura y religiosidad. Insta a los medios de comunicación a considerar características lingüísticas y culturales. Analiza las dificultades que obstaculizan la garantía y ejercicio de estos derechos, y acentúa las medidas especiales y las buenas prácticas de los estados parte, para cumplir dichas normativas.

Incorporar estas orientaciones en el campo de la educación en la región no ha sido fácil ya que la interculturalidad en América Latina y el Caribe no está exenta de los conflictos y tensiones que supone la diversidad, considerando las generalizadas situaciones de inequidad que afectan a las poblaciones indígenas y los conflictos con los estados nación, en relación a demandas territoriales y políticas.

### **La Educación de Poblaciones Indígenas en América Latina**

El contexto latinoamericano y del Caribe está atravesado por problemáticas que han obstaculizado las iniciativas de educación intercultural bilingüe, debido a altos niveles de pobreza, desnutrición, mortalidad infantil, conflictos territoriales, problemas de uso y tenencia de aguas, usurpación y venta fraudulenta de territorio, procesos de migraciones rural/urbano, problemas vinculados al acceso y administración de justicia, conflictos con los Estado-nación; como asimismo bajo nivel de oportunidades en acceso a educación y profesionalización (Bello, 2000).

Los diagnósticos son coincidentes en demostrar que en toda la región, el nivel de escolaridad de la población indígena y afro descendiente es menor que el de la población no indígena. Según datos de UNESCO, existen diferencias significativas desfavorables en la permanencia de indígenas en primaria, en relación a la población no indígena. Con respecto a la conclusión de la educación primaria, UNESCO da cuenta que los índices de paridad originario/ no originario, varían (hacia 2010) entre 0,70 y 0,81 en relación a la población de 15 a 19 años y entre 0,52 y 1,03 para los grupos de 25 a 29 años. En términos de regulaciones que afectan la asistencia escolar, el calendario escolar se contrapone con procesos socioeconómicos en el que participan niños y niñas, observándose en zonas como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, el ausentismo de estudiantes por la confrontación con el calendario agrícola. También se aprecia ausencia de articulación entre los niveles de educación inicial y primaria, atendiendo a la ubicación geográfica de algunas comunidades indígenas (Bellei et al., 2013).

Asimismo, según el informe SERCE 2006, niños y niñas indígenas demuestran menor rendimiento en las pruebas estandarizadas, por situaciones de vulnerabilidad, analfabetismo o baja escolarización de sus familias. De tal manera, se observa influencia negativa en los resultados de Lenguaje, Matemática y Ciencias medida en 3° y 6° grado y una alta deserción de niños indígenas en los niveles secundarios y superiores. En ningún país de la región, se observa una asociación positiva de logros de aprendizaje con estudiantes de población

indígena, ubicándose siempre éstos con los resultados más bajos en comparación a la población no indígena (Trevisño et al., 2010).

Aun cuando se ha avanzado en la implementación de políticas educativas y lingüísticas, la autora plantea que los profesores desconocen las lenguas indígenas y los textos escolares son descontextualizados, existiendo nula presencia de niños pertenecientes a estos pueblos en el currículo y discurso escolar nacional para la población peruana. Así por ejemplo, siguiendo a Zúñiga (2010), en sur andino de Perú, sólo el 6% de estudiantes que participan en la EIB desarrolla capacidades lectoras esperadas en la lengua madre indígena; en zonas Awajún y Shipibo, alrededor del 3% de los alumnos logra desarrollar capacidades lectoras en castellano y el 60% de los docentes de las comunidades Indígenas de la Amazonía son hispanohablantes o hablan una lengua indígena distinta a la de la zona.

Por otra parte, según un estudio de textos escolares realizado en Chile (Duarte et. al. 2010), la representación social de indígenas, migrantes y población nacional, no presenta imágenes o situaciones que reflejen interculturalidad. Currículo y textos escolares tienden a invisibilizar la presencia indígena en los sectores urbanos, presentando una realidad estática, ruralista y centrada en el pasado, sin reconocer ni valorar la participación de personeros indígenas como embajadores, políticos, escritores, o investigadores. Con esto, se refuerza la percepción de los indígenas como marginalizados de la construcción histórica y social del país.

## Principales Temas y Avances de la EIB en la Región

- Incidencia del movimiento indígena y campesino en la toma de decisiones en la educación en el marco de las reformas educativas. Desde los años '70 hasta nuestros días en Amazonía peruana, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Nicaragua en donde los indígenas han liderado movimientos de educación propia o situada territorialmente.
- El Proyecto de Educación Comunitaria y la EIB, en el marco de los Proyectos y Planes de Vida y Sistema Educativo Indígena Propio. Esta experiencia surge en Colombia desde el año 1971 con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca, dando origen hasta la actualidad al movimiento educativo que promueven los 102 pueblos indígenas del país.
- Las experiencias de educación desde lo propio, con la concerniente autonomía territorial y educativa, se ha hecho extensiva desde los años '90 en contextos indígenas de Guatemala, Nicaragua y México, con apoyo de organismos no gubernamentales e investigadores de centros de estudios universitarios.
- Desde los años '90, se ha incursionado en delimitar y afianzar en la actualidad, la figura de “pareja pedagógica” y “asesores culturales indígenas”, quienes promueven el trabajo conjunto de docentes y representantes de los pueblos indígenas elegidos por las comunidades. Estos proyectos generalmente han sido promovidos y financiados por los Ministerios de Educación (Argentina, Chile, Colombia).
- La formación docente para la EIB y programas de postgrado y especialización (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, México, Perú, Venezuela).
- La EIB se ha ido extendiendo hasta la educación secundaria durante esta última década (Perú, Argentina, Colombia, México, Bolivia).
- La propuesta de “Interculturalidad para todos” ha ido instaurándose en estos últimos años, en casi todos los países de la región; promoviendo que los currículos nacionales se nutran de los contenidos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, para hacerlos extensivos a todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

## La EIB y su Dimensión Lingüística

Dependiendo de la vitalidad lingüística de los contextos en los que se implementa, la EIB considera la promoción y enseñanza de lenguas indígenas, como también la transmisión de contenidos curriculares en lenguas originarias. Uno de los casos emblemáticos vinculado a la utilización de una lengua indígena como lengua de instrucción, ocurre en Paraguay debido a que el guaraní tiene estatus administrativo de idioma nacional y oficial, y cuenta con un alto porcentaje de hablantes, determinando parte importante de la identidad del país. Sin embargo, la complejidad de implementar este enfoque obedece, entre otras cosas, a la pluralidad lingüística y cultural de América Latina y el Caribe. Al respecto, el Atlas Sociolingüístico realizado por Unicef (Sichra et al., 2009), caracteriza a la región en zonas geoculturales<sup>4</sup>, con una presencia aproximada de 29.500.000 personas indígenas, con un 6,1% de representación regional, con porcentajes que varían dentro de los 23 países involucrados, y con aproximadamente 665 lenguas en diversos grados de uso y vitalidad, vulnerabilidad, riesgo, diglosia y desplazamiento.

Esta realidad multilingüe se complejiza en escuelas de la Amazonía y de la Orinoquia, que cuentan con estudiantes trilingües de cuna. En la región del Vaupés en Colombia, los infantes pueden llegar a la escuela hablando varios idiomas, pero esa riqueza no es utilizada en la escuela debido al monolingüismo docente, la falta de textos

escolares o material educativo multilingüe y porque aún prima el uso del castellano como lengua de instrucción y escolarización. (López & Sichra op. cit.).

En zonas de alta población indígena y que no cuentan con profesores hablantes de la lengua originaria (como Argentina, algunos sectores de Ecuador, Chile y Colombia), se ha considerado la participación de asesores culturales indígenas o autoridades tradicionales, que enseñen la lengua a través de contenidos culturales propios. Las principales dificultades de estas experiencias, son el desconocimiento de didácticas de enseñanza de lenguas, resistencia, desvalorización cultural de parte de algunos docentes y carencia de material educativo para las lenguas con menor porcentaje de hablantes en los países.

En México, desde los sistemas educativos se han impulsado programas de estudio para asignatura de Lengua y Cultura Indígena y se han elaborado materiales de apoyo para docentes y estudiantes, en las nueve lenguas de mayor presencia. En el caso de Chile, se ha impulsado la creación de una asignatura de Lengua Indígena, que puede ser implementada en los establecimientos que lo deseen y tienen carácter de obligatorio en aquellas escuelas que cuenten con un 20% o más de matrícula indígena. En Perú desde el Ministerio de Educación, se han oficializado 21 alfabetos y se han impulsado procesos de revitalización de la escritura en escuelas y comunidades, a fin de dar un uso funcional a las lenguas y que

<sup>4</sup> Amazonía, Mesoamérica, Antioquía, Andes, Chaco ampliado, Caribe continental, Baja Centroamérica, Oasisamérica, Llanuras Costeras del Pacífico, Patagonia, Isla de Pascua y Caribe insular.

estos procesos posibiliten la sistematización de conocimientos, cosmovisión y tradición oral, revitalizando los idiomas desde la escuela, la familia, la comunidad y los espacios públicos (Carbajal, 2014).

En forma paulatina en Latinoamérica y el Caribe las lenguas indígenas se han ido estructurando como aspectos de singular relevancia, ya que son vehículos de cultura y afianzan la identidad de los hablantes y de los países.

## Beneficios Educativos del Bilingüismo

- La experiencia como bilingüe no solo aumenta la competencia lingüística, también confiere ventajas en procesos de control cognitivo de tareas no lingüísticas, que requieren de resolución de conflicto intelectual (Bialystok, 2011).
- Niños bilingües tempranos utilizan más áreas cerebrales en una tarea lingüística y tienen mayores conexiones neuronales que los monolingües, debido al uso constante de dos lenguas (Bialystok, 2009).
- El bilingüismo temprano genera ventajas sobre la habilidad cognitiva que permite controlar y regular comportamientos (control ejecutivo). Infiuye en la memoria de trabajo, permitiendo desarrollar mayor capacidad para el almacenamiento, uso y transformación de la información de manera más creativa (Bialystok, 2007).
- Niños bilingües migrantes, obtienen mejores resultados en el aprendizaje del segundo idioma, si saben leer y escribir en su lengua materna (Di Meo et. al., 2014).
- Niños bilingües indígenas que han aprendido a leer y escribir en su lengua materna, tienen mayores posibilidades de desarrollar comprensión lectora en una segunda lengua (Zalapa y Mendez 2003; Gottret, 1993).
- Si se cuenta con competencias orales suficientes en el segundo idioma, resulta altamente favorable para los niños poder entender lo que leen (López, 1998).
- Promover el bilingüismo temprano, genera beneficios en la salud mental y social de niños y niñas de sociedades multilingües o de alta migración, e incide favorablemente en su conformación identitaria (Moro, 2010; Loncón, 2002).

## La EIB y su Dimensión Cultural

La promoción lingüística lleva consigo la transmisión de aspectos culturales. Por tanto, desde las comunidades indígenas e institucionalidad, se han hecho esfuerzos para sistematizar los conocimientos propios. Trabajos realizados en la zona del Caribe occidental de Nicaragua -con población miskitu (Del Cid, 2008) y con Sumus, Mayangnas y Ramas (David y García, 2009)- señalan la necesidad de considerar el protagonismo de ancianos y familias en general, reconstituyendo espacios tradicionales de aprendizaje, instando a las escuelas a recuperar la tradición oral y las estrategias de aprendizajes propias y autónomas de la niñez indígena. Destacan el rol de las familias en la transmisión de contenidos culturales, rituales y de endoculturación, generando un vínculo entre comunidad y educación formal.

Desde los años setenta a nuestros días, existen experiencias que han organizado y sistematizado saberes culturales indígenas en diferentes medios (textos escolares, libros infantiles, programas radiales escolares, programas de estudio de lengua y cultura indígena, guías metodológicas, materiales didácticos, software educativos), que contienen conocimientos asociados a la cosmogonía, concepciones de tiempo, ciencia y elementos del universo natural, simbólico y religioso de pueblos indígenas, como asimismo sistemas de clasificación, tradición oral, descripción de la organización social, familiar y política, protocolos y ritos de relación con la naturaleza, las personas y la formación de niños y niñas, sistemas de justicia y normas éticas, alimentación y ritos asociados a la abundancia, sistematización

de expresiones artísticas, musicales y literarias. Todo esto con el fin de afianzar y valorar la diversidad y hacer extensivos estos conocimientos a los sistemas educativos nacionales.

La Red de Educación Inductiva Intercultural de Chiapas México, ha producido materiales desde una perspectiva de “alfabetización ética y territorial”, y ha llevado a cabo “mapas vivos” y dibujos que relatan situaciones y actividades vivenciales en lengua maya, lo que favorece a través de un bilingüismo aditivo, la promoción de contenidos en integridad con la comunidad y la naturaleza, propiciando el conocimiento del territorio (Bertely, 2014).

Sin embargo, en relación a los contenidos curriculares que la escuela debería promover, existen críticas (del pueblo mapuche en Chile, Guambiano y Naza en Colombia, Awajún en Perú) que consideran que los currículum nacionales no otorgan información acorde con las necesidades de las comunidades y que la educación que se imparte no es coherente a las potencialidades -económicas, productivas y políticas- que los jóvenes egresados de los establecimientos podrían otorgar a esos territorios, lo que finalmente contribuiría a su migración y, por ende, a la desestructuración de las comunidades.

La incidencia en las políticas educativas curriculares ha definido el curso de la EIB en muchos países de la región. La construcción curricular conjunta se ha presentado como una constante demanda de las comunidades, para definir un cuerpo estructurado de objetivos y contenidos socioculturalmente organizados, que

complementen los sistemas formales de educación, favoreciendo conocimientos de los estudiantes de contextos interculturales, aspirando a un aprendizaje significativo y situado (López, 2010).

## Principales Desafíos de la EIB en la Región

Mirando en perspectiva, es posible afirmar que la EIB en la región se sustenta y potencia gracias a diversos factores que constituyen la base práctica sobre la que construir una agenda post-2015 en la región:

- Actoría indígena, legislación internacional favorable y cambios legislativos nacionales, desde las constituciones hasta leyes de educación y decretos de menor jerarquía.
- Resultados de investigación nacional e internacional que dan cuenta de las ventajas cognitivas y afectivas de la utilización de la lengua materna de los educandos, la participación comunitaria y la equidad cultural en el discurso pedagógico.
- Necesidad de aprendizaje de lenguas indígenas, valoración del bilingüismo temprano y su vínculo con el desarrollo cognitivo.
- Valoración de la diversidad en la conformación de sociedades interculturales.
- Participación de familias, comunidad y sabios indígenas en la gestión y el desarrollo de los programas de EIB.
- Reacción contraria de algunos padres cuando la orientación no es bilingüe y solo enfatiza el desarrollo de las lenguas

indígenas ante una potencial marginación de la vida del país.

- Creación o contextualización de programas curriculares, discusión en torno a textos e instrumentos de evaluación pertinentes.
- Generación de conocimiento en torno a la formación docente en diversidad y bilingüismo.
- Creación de materiales educativos de apoyo a la labor docente pertinente.

Mirando a futuro, un nudo crítico para estas políticas se observa en el proceso de la cobertura e implementación de la EIB: ¿Interculturalidad para todos? Para avanzar en la interculturalidad “para todos” como política de conformación identitaria en los países, se sugiere además avanzar con la sistematización de los saberes y prácticas indígenas, de tal modo no sesgar el enfoque hacia solo el segmento de la población indígena, ya que los objetivos y contenidos de aprendizaje de los currículos nacionales podrían complementarse incorporando saberes relacionados con sistemas numéricos, calendarios, concepciones espacio temporales, enfoques comunicativos para la enseñanza de las lenguas, entre otros factores.

En relación a los currículos nacionales, textos escolares y materiales pedagógicos; y considerando a los pueblos con vitalidad lingüística, es preciso aumentar la oferta, debido a que muchas veces se estandariza una lengua de mayor cantidad de hablantes, en desmedro de otros pequeños grupos lingüísticos minoritarios, para los cuales no existe presupuesto para la creación

de material pertinente. Este desafío debe tener presente además, los altos índices de migración indígena a las ciudades y la necesidad de que el discurso y la iconografía de los textos de estudio y material de aula, considere la diversidad en las zonas urbanas, a fin de aminorar los desplazamientos culturales y lingüísticos, resguardando esta transmisión a las nuevas generaciones de niños y niñas indígenas. En este mismo orden, los procesos de Formación Inicial Docente y las mallas curriculares de la Educación Terciaria, deberían incluir explícitamente conceptos de interculturalidad y estrategias de enseñanza y aprendizaje referidas a contextos de diversidad cultural, característica de las sociedades actuales en todos los países de la región.

En resumen, algunos de los principales desafíos de la EIB en la región para aplicar programas comprensivos de educación multicultural e intercultural son:

- Desde una perspectiva de equidad, posicionar a la EIB dentro del derecho vinculado a las demandas indígenas: territorio, recursos naturales, participación política, identidad y recuperación de lenguas.
- Conocer y considerar propuesta de educación propia, endógena o autónoma, que permiten el autosustento cultural y territorial.
- “Interculturalización” de la educación superior y el acompañamiento y gestión de universidades indígenas, sobre la base de la sistematización de conocimientos ancestrales y formación profesional.
- Formación docente continua, frente a las emergentes demandas de las Reformas Curriculares en torno a la enseñanza de lenguas e interculturalidad.
- Políticas compensatorias que aborden los factores más evidentes de exclusión educativa de la población indígena (i.e. carencia de oferta, pobreza de recursos, trabajo infantil).
- Promover la noción de educación intercultural para todos. Crear las condiciones que hagan viable en algunos países y zonas geográficas el proyecto de educación intercultural bilingüe, sistematizando las lenguas indígenas, elaborando diseños curriculares y materiales educativos apropiados, y formando docente en el bilingüismo y la interculturalidad. Asimismo, estructurar normativas y diseñar políticas que permeen al conjunto de la educación para avanzar hacia la interculturalidad para todos.

### **Educación Intercultural Bilingüe en la Agenda Post-2015**

El 2015 es un año emblemático para la agenda mundial. En este año los países reportarán sus avances respecto de los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y también respecto de las Metas de la Educación para Todos (EPT). Las agencias de Naciones Unidas están contribuyendo a organizar el debate mundial para una agenda mancomunada para orientar la acción a favor del desarrollo humano. Combatir la desigualdad en todas sus dimensiones se está convirtiendo en el centro de los esfuerzos mundiales en todos los ámbitos del desarrollo.

Como líder de la agenda mundial de compromisos a favor de la Educación para Todos, la UNESCO ha seguido las metas de manera sistemática. Así, en la reciente reunión organizada en Muscat, Omán, mayo 2014, se han definido los objetivos que deberían ser perseguidos para avanzar en la garantía del derecho a la educación en el post-2015 por todos los países.

Ministros, jefes de delegaciones, altos funcionarios de organismos multilaterales y bilaterales y representantes de alto nivel de entidades de la sociedad civil y el sector privado declararon en Omán que las futuras prioridades del desarrollo de la educación deben reflejar las importantes transformaciones socioeconómicas y demográficas que se han producido desde la aprobación de los objetivos de la EPT y de los ODM, así como las necesidades cambiantes en cuanto al tipo y el nivel de conocimientos, aptitudes y competencias para las economías basadas en el conocimiento. También reafirmaron que la educación es un derecho humano fundamental de toda persona. La educación es una condición esencial para la realización humana, la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, un trabajo digno, la igualdad de género y la ciudadanía mundial responsable. Además, la educación contribuye a reducir las desigualdades y a erradicar la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades para que existan sociedades justas, inclusivas y sostenibles.

Por su parte, el Grupo de Trabajo Abierto intergubernamental (GTA) sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), creado por Naciones Unidas en enero 2013, adoptó por aclamación una propuesta de 17 objetivos y 169 metas, la cual fue presentada a la Asamblea General (AGNU) en septiembre 2014 y luego de ello se inició un proceso de consulta intergubernamental, constituyendo un aporte crucial a la agenda de desarrollo post-2015.

Tanto en el marco de los que serán los “Objetivos de Desarrollo Sostenible” que los países aprobarán en el 2015 en la Asamblea General de las Naciones Unidas así como en las metas educativas que la UNESCO perseguirá para apoyar ese objetivo mundial, la Educación Intercultural Bilingüe es una preocupación central.

# RECUADRO POST-2015

## Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014: el Acuerdo de Mascate

**Objetivo global:** lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para 2030.

**Meta 5:** para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible.

**Meta 6:** para 2030, todos los gobiernos lograrán que todos los educandos reciban una enseñanza impartida por docentes cualificados, con capacitación profesional, motivados y debidamente respaldados.

**Meta 7:** para 2030, todos los países asignarán a la educación por lo menos el 4-6% de su producto interno bruto (PIB) o por lo menos el 15-20% de su gasto público, dando prioridad a los grupos más necesitados, y reforzarán la cooperación financiera a favor de la educación, dando prioridad a los países más necesitados.

## Propuesta del grupo de trabajo abierto para los objetivos de desarrollo sostenible

**Objetivo propuesto 4:** asegurar una educación inclusiva de calidad y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

**4.5 para 2030,** eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la educación y la formación profesional de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, y los niños en situación de vulnerabilidad.

**4.7 para 2030,** asegurar a todos los estudiantes adquieran el conocimiento y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo entre otros a través de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

**Oficina de Santiago**  
Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe

[www.unesco.org/santiago](http://www.unesco.org/santiago)

El Foro Mundial adoptó la Declaración sobre el futuro de la Educación (Incheon, República de Corea, mayo 2015), la cual establece un enfoque transformador para la educación para los próximos 15 años. La Declaración insta a los países a proporcionar a todo el mundo una educación de calidad, inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente la declaración plantea un compromiso para hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. (2009). Coordinación Inge Sichra. Asesores: López, Luis Enrique; Rojas, Tulio; Díaz, Ernesto. Unicef. Fundación PROEIB ANDES.
- Bellei C, Poblete X., Sepúlveda P., Orellana V., Abarca G. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Bello, Álvaro; Rangel, Marta. (2000). Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y El Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, Chile.
- Bertely María (2014). Alfabetización Territorio y Formación para una ciudadanía activa y solidaria. Centro de Investigaciones y estudios superiores en antropología social (CIESAS). México
- Bialystok E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*.
- Bialystok E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *International Symposium on Bilingualism Lecture* (Sponsored by Cambridge University Press). *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok E. (2007). *Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research*. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Brimbaum Yaël. (2013). Les familles immigrées et l'école. À l'encontre des idées reçues. Ministère de l'Éducation nationale enseignement Supérieur et de la recherche. Francia.
- Carbajal Vidal (2014). La normalización y su aporte a la revitalización lingüística de las lenguas originarias: una propuesta al desarrollo de la oralidad y la escritura desde la EIB. Ministerio de Educación. Perú.
- Davis, Sandra, García, Argentina (2009). La educación inicial. Una mirada desde la costa caribe Nicaragüense. IDIE OEI. Nicaragua.
- Del Cid, Víctor Manuel (2008). Las Niñas y Los Niños de Asang Río Coco. Centro de Estudios Interculturales de la Mujer Multiétnica (CEIMM) de la Universidad de las regiones autónomas de la costa Caribe Nicaragüense. Nicaragua.
- Di Meo S., Sanson C., Simon A., Bossuroy M., Rakotomalala L., Serre G., Rezzoug D., Baubet T., Moro M.R. (2014). Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle. In: Estienne F. et Bijleveld H. eds: *Le plurilinguisme à l'heure de l'Europe, sa place en orthophonie* Paris: Masson (sous presse).
- Duarte, C.; Abarca, G.; Aguilera, O.; Armijo, L. (2011). Representaciones Sociales de género, generación e interculturalidad. Estudio de Textos escolares chilenos. Facultad de Sociología de la Universidad de Chile. Ministerio de Educación.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Gottret, Gustavo (1993). «Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitudinal», La Paz, UNICEF, Mimeo.
- Loncon E. (2002). El Mapudungun y Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche. WORKING PAPER.

López, Luis Enrique. (2010). Presentación en Taller/Seminario Internacional de EIB. Ministerio de Educación Chile.

López, L.E. & U. Hanemann (eds.). (2009). Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina. Guatemala: UNESCO-UIL y GTZ.

López, L.E. & I. Sichra. (2008). "Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America". In J. Cummins & N. Hornberger (eds.) Bilingual Education, Vol 5. Encyclopedia of Language and Education. Second Edition. New York: Springer.

López Luis Enrique (2001). LA CUESTION DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACION LATINOAMERICANA Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO.

López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. Revista Iberoamericana de Educación. Número 17 Educación, Lenguas, Culturas. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Moro MR. (2010). Nos enfants demain, pour une société multiculturelle. Editorial Odile Jacob. Francia.

Riedemann Andrea (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile. ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? INDIANA 25 169-193.

Treviño, E.; Valdés H; Castro, M; Costilla R.; Pardo C.; Donoso. F. (2010). Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. SERCE, OREALC/ UNESCO Santiago. Chile. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación. LLECE.

Zalapa Elsa, Méndez Ana (2003). "Análisis de la Práctica Docente y Generación de Procesos Formativos en Escuelas de Comunidades Indígenas, a partir de la Producción de Textos" CONACYT-SEPSEB, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (UMSNH). México.

Zúñiga Madeleine (2010). "Inquietantes respuestas a inquietudes sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Sur Andino", Save The Children, Perú.



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

**Oficina de Santiago**  
Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe

[www.unesco.org/santiago](http://www.unesco.org/santiago)