"Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Tercer Milenio"

6, 7, 8 y 9 Noviembre, 2000

IV

Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe

Asunción - PARAGUAY

"DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL TERCER MILENIO"

IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Comisión Nacional de Bilingüismo (CNB)
Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
Proyecto MEC - BID
LINGUAPAX
Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Asunción – Paraguay

Ministro de Educación y Cultura
Darío Zárate Arellano

Vice Ministra de Educación
Blanca Ovelar de Duarte

Vice Ministro de Cultura
Osvaldo González Real

Organización del IV Congreso:
Comisión Nacional de Bilingüismo
Nicanor Duarte Frutos
Ramiro Domínguez Codas
Aída Torres de Romero
Teresa González de Benítez
Olga Galeano de Cardozo
Ramón Silva Fernández
Delicia Villagra Batoux
Graziella Corvalán
Ida Genes Hermosilla
P. Bartomeu Meliá

Coordinación del Congreso
María Benigna A. de Sánchez
Aurora Da Rosa

Edición
Comisión Nacional de Bilingüismo
LINGUAPAX

Digitación
Rodolfo Sánchez

Diagramación
Auda Dettez de Ríos
María Elvira M. de Campos
María Eva M. de Agüero

1ª Edición, agosto de 2001, 800 ejemplares
Editora Litocolor SRL
Cap. Figari 1115 - Telefax: 213 691 - 203 741 - Asunción

Se agradece la honrosa presencia del:

Excelentísimo Señor Presidente de la República del Paraguay,
Luis Ángel González Macchi

Excelentísimo Señor ex Presidente del País Vasco,
José Antonio Ardanza *y Comitiva*

Presidente de LINGUAPAX,
Félix Martí

Embajador de Paraguay en Francia,
Rubén Bareiro Saguier

Aguijevete peẽme

INDICE TEMÁTICO

0.1. Presentación. 11

1. PRIMERA PARTE

1.1 Realización del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 13

1.1.1 Fundamentación del Congreso 15

1.1.2 Antecedentes del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 15

1.1.3 Objetivos generales del Congreso 16

1.1.4 Estrategias de organización y metodología de trabajo 16

1.1.5 Instituciones que auspiciaron y apoyaron la realización del Congreso 17

1.1.6 La importancia educativa y cultural del Congreso para el Paraguay, en atención a su realidad lingüística 18

1.1.7 Resoluciones Ministeriales y de la Junta Municipal de Asunción en las que se basan la organización y la realización del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 19

1.2 Programa inaugural. 24

1.2.1 *Objetivos del Congreso*. **Aída Torres de Romero**. 24

1.2.2 *Palabras de bienvenida*. Coordinador de la Comisión Nacional de Bilingüismo, **Ramiro Domínguez**. 26

1.2.3 *Discurso inaugural* del Excmo. Señor Ministro de Educación y Cultura, **Nicanor Duarte Frutos**, ... 28

2. SEGUNDA PARTE

2.1. CULTURA, IDENTIDAD Y GLOBALIZACIÓN. 31

2.1.1. *De Babel al planeta de la armonía lingüística; La gestión de la complejidad lingüística.* **Félix Martí** 33

2.1.2. *Identidad, Cultura y Lengua.* **Xavier Albó. S.J.**, ... 43

2.1.3 *La globalización y las políticas lingüísticas.* 51
Concepción M. Valadez

2.1.4. *Informe sobre las lenguas del mundo.* **Paúl Ortega**. 55

2.1.5 *La perspectiva de género en las lenguas del Paraguay* 75
Graziella Corvalán

2.1.6 *¿Qué hacer por la interculturalidad?* 89
Patricio Sandoval Simba

2.1.7 *Lengua, Nación e Identidad.* **Laura Benssason**. 103

2.2 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS 129

2.2.1 *Bilingüismo: Educación para la libertad desde la identidad*
José Antonio Ardanza. 129

2.2.2 *La planificación idiomática en América Latina en situaciones de interdependencia y diversidad crecientes.* **Luis Enrique López**. 151

2.2.3 *Multilingüismo, Estado y Educación Pública.* **Ernesto Díaz Couder Cabral**. 165

2.2.4 *Las lenguas en las políticas lingüísticas. El caso paraguayo.* **Delicia Villagra Batoux**. 183

2.2.5 *Preservación del Patrimonio Intangible a través de la lengua.* **Mesa UNESCO del Paraguay**..... 189

2.2.5.1 *Patrimonio intangible y las políticas de la UNESCO para el tercer milenio.* **Margarita Miró**. 189

2.2.5.2 *El guaraní como transmisor del Patrimonio Intangible* **David Galeano Olivera**. 203

2.2.5.3 *Defender el guaraní, patrimonio intangible del Paraguay y América.* **Félix de Guarania**. 211

2.2.5.4 *Entre teorías y formas. La enseñanza de la lengua den-*

tro de una Educación Intercultural Bilingüe. **Perla C. Elizeche Avalos.** 215

2.2.6. *Política y planificación lingüística para el Mapudungun.* **Elisa Loncon. Inf.** 219

2.2.7 *Logros y desafíos en el proceso de normalización de las lenguas originarias de Bolivia.* **José Barrientos – Salustiano Aima. Inf.** 247

2.3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. 253

2.3.1 *La interculturalidad en los procesos educativos.* **Blanca Ovelar de Duarte.** 255

2.3.2 *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya: para la equidad con calidad.* **Aída Torres de Romero.** 263

2.3.3 *La educación intercultural en tiempos de globalización: desafíos de la educación en la construcción de sentidos sociales.* **Axel Alejandro Rojas.** 305

2.3.4 *Los desafíos pedagógicos de la Educación Bilingüe en el Paraguay.* **Nelson Aguilera.** 321

2.3.4.1 *Diseño de una Maestría Nacional en Educación Intercultural Bilingüe para las Culturas originarias de Chile.* **Emilio Fernández Canque. Inf.** 325

2.3.4.2 *Experiencia de Fe y Alegría, Paraguay.* **Verónica Vázquez. Inf.** 329

2.3.4.3 *Formación y capacitación de docentes indígenas.* **Gregoria Basabé Palma. Inf.** 339

2.3.4.4 *Proceso de elaboración de los textos de los Ava Guaraní, su utilización y ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje.* **Nazario Oliveira. Inocencio Mendoza, Felipe Barrios, Onofre Pereira. Inf.** 353

2.3.4.5 *Proyecto Kuatiañe´ẽ y Atlas Lingüístico Guaraní Románico.* **Almidio Aquino.** 361

2.3.4.6 *Guarani Temiandú.* **Mario Bogado. Inf.** 371

2.3.4.7 *Un Modelo Educativo Autonómico Regional para la costa Caribe de Nicaragua. Desafíos y Estrategias.* **Pio Alejandro García Izaguirre, Wiston Cash Cassanova y Guillermo Mc Lean Herrera. Inf.** 377

2.3.4.8 *Los avances de la Educación Intercultural Bilingüe, en el contexto diverso boliviano.* **Celestino Choque. Inf.** 387

2.3.4.9 *Proyecto de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe – PROFODEBI. Visión y realidad de un proceso.* **Teresa Valiente – Wolfgang Küper. Inf.** 405

2.3.4.10 *Revitalización de la Lengua Materna. Realidad educativa indígena de la Región Occidental del Paraguay. Debilidades y Fortalezas.* **Marciano Cruzabie. Inf.** 421

2.3.4.11 *El quechua en los procesos de Educación Intercultural Bilingüe.* **Félix Julca Guerrero. Inf.** 427

2.3.4.12 *Facultad de Humanidades, Ciencias y Cultura Guaraní. UNI.* **Yilda Agüero de Talavera. Inf** 443

2.3.4.13 *Reflexiones de experiencias de formación de maestros y maestras indígenas de Costa Rica.* **Sandra Ovares Barquero y Yadira Cerdas Rivera. Inf.** 451

2.3.4.14 *Acciones llevadas a cabo en Naciones Unidas a propósito de los pueblos indígenas y sus implicaciones en la Educación.* **Estefanía Payret. Inf.** 459

2.3.4.15 *Una licenciatura en EIB para maestros en actividad.* **Pascal Montoisy. Inf.** 465

3. TERCERA PARTE

3.1 Declaración final del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 367

4. CUARTA PARTE

4.1 Directorio de participantes 487

0.1 PRESENTACIÓN

El texto que se presenta a la consideración pública es el compendio de las jornadas del **IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE,** realizado en Asunción, Paraguay del 6 al 9 de noviembre del año 2000, con auspicios del MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC), el BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) y LINGUAPAX – UNESCO.

La temática propuesta por el Congreso ha sido **"DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL TERCER MILENIO"**. Se desarrollaron: dos Conferencias Magistrales, cuatro Conferencias Centrales, dieciséis Comunicaciones, veintidós Informaciones seguidas de debates entre los asistentes, se analizaron diferentes aspectos que hacen a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), especialmente en América, con un patrimonio cultural tan rico y diverso ante el desafío de hacer frente a los procesos de globalización.

El Congreso tuvo una respuesta excepcional por parte de especialistas e interesados en la Educación Intercultural Bilingüe que sumaron más de 320 participantes, no sólo del Paraguay, sino también de los demás países del continente americano, así mismo de países europeos con diversidad cultural y lingüística.

El interesante marco en el que se desarrolló el Congreso, la activa participación de los asistentes y el magnífico aporte de datos proporcionados acerca del tema central del mismo, hace que en este momento expresemos nuestros mejores sentimientos de gratitud a todos; junto a los deseos de que en el futuro, específicamente en el V CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE a realizarse en el Perú, se continúe trabajando y logrando consensos para reconocer, proteger y conservar la riquísima diversidad cultural de nuestros países y valorar la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La Comisión Nacional de Bilingüismo (CNB) asumió desde el inicio el compromiso de organizar el IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, accediendo al honroso cometido de los países participantes de designar a Paraguay como sede de dichas jornadas, en atención al excepcional esfuerzo del Estado y la sociedad paraguaya de afirmarse en su identidad bilingüe e implementar a propósito, un programa oficial de la Reforma Educativa con el componente explícito de la Educación Intercultural Bilingüe.

Con el presente volumen, Paraguay aporta a los expertos internacionales e interesados en un tema, tan caro a nuestra conciencia común de países latinoamericanos, la voz calificada de autoridades en la materia y el retorno de un pueblo celoso de su identidad, que se esfuerza por concertar en este tercer milenio la polifonía de sus voces ancestrales.

1. Primera Parte

1.1. Realización del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe

"El mito cuenta que en el Paraíso se hablaba una sola lengua y que después de Babel un sinfín de lenguas se desparramaron a lo largo y a lo ancho del mundo.

El abanico esplendoroso de las lenguas es el espejo de la humanidad, es la conciencia que se manifiesta en millares de voces diferentes que cantan una canción única: la que habla de las raíces más hondas de la dignidad humana. De ahí que el amor a la propia lengua sea el amor al lenguaje. No queremos jamás retornar a ningún paraíso."

Jesús Tusón – **Las lenguas del mundo**
Barcelona, Ed. Paidos Comunicaciones, 1989, P.100

1.1.1 Fundamentación del Congreso

¿Por qué el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe?. Existen varias razones que avalan la realización del Congreso. Entre ellas cabe mencionar la necesidad de dar continuidad al análisis y estudio de una temática que hoy día cobra más fuerza, cuando el afianzamiento de las identidades nacionales y locales se constituyen en el factor fundamental para ingresar con pasos firmes en los procesos de globalización y regionalización. Además, existe una conciencia entre los pueblos latinoamericanos que el análisis de las realidades con sustrato común hará posible conocer y comprender mejor esas realidades y verlas desde diferentes perspectivas. En este contexto, la preocupación por los procesos educativos formales y no formales como vehículos para el rescate y afianzamiento de los valores de las naciones y grupos, hace imperiosa la necesidad de prestar toda la atención a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como el instrumento privilegiado para lograr cambios significativos y contribuir al desarrollo socioeconómico de los pueblos, de los hombres y de las mujeres que en ellos viven.

Este IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe representa un paso importante en la resignificación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), porque pretende proyectar sus acciones hacia el escenario del tercer milenio, atender la equidad social, afianzar las culturas nacionales y respetar la diversidad en la unidad.

1.1.2 Antecedentes del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe

Periódicamente se está llevando a cabo el CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE y a

la fecha son cuatro los Congresos realizados. El primero se realizó en Guatemala en el año 1995 con la denominación de "América Indígena", el segundo en Bolivia en 1996, cuya temática fue: "Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela" y, el tercero tuvo como sede el Ecuador en 1998 centrándose en el tema "Educadores interculturales frente al nuevo milenio".

Por mandato del III Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Paraguay fue designado como sede del **IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe**, en reconocimiento a la implementación de la Educación Bilingüe en el sistema nacional de la Educación Escolar Básica.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Paraguay, por Resolución N° 6539 del 21 de agosto de 1999, encomendó la organización y realización del IV Congreso a la Comisión Nacional de Bilingüismo.

1.1.3 Objetivos Generales del Congreso

Establecer líneas directrices que propicien el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el nuevo milenio, teniendo en cuenta los desafíos provenientes del creciente y acelerado proceso de globalización, así como a la necesidad imperiosa de atender situaciones de inequidad social, a través del afianzamiento de las culturas nacionales y el respeto a la diversidad social y étnica.

1.1.4 Estrategias de organización y metodología de trabajo

La Comisión Nacional de Bilingüismo (CNB) en su carácter de Comité Organizador del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe ofició de interlocutor válido entre los países participantes. Estos nominaron un punto focal nacional, que tuvo a su cargo el contacto con los organismos correspondientes, los mismos sugirieron al Comité Organizador los nombres de especialistas y profesionales que fueron invitados y además fueron los encargados de apoyar en sus respectivos países la difusión del evento.

Por consiguiente y en respuesta al compromiso asumido para la realización del Congreso, el Comité Organizador fijó como tema central: *"Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe"* y, estableció que para la preparación de las ponencias se consideren los ejes temáticos y los objetivos del Congreso: "**Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el tercer milenio".** Para el desarrollo de está temática se trabajaron tres áreas:

Cultura, Identidad y Globalización.

Políticas Lingüísticas.

La Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos.

La metodología de trabajo seleccionada fue establecer una sala central en la que se presentaron dos conferencias magistrales y cuatro conferencias centrales; además, seis salas paralelas, donde se presentaron trece comunicaciones y diecinueve informaciones.

Sala Jasy – luna.

Sala Panambi – mariposa.

Sala Yvu – manantial.

Sala Ysyry – torrente de agua.

Sala Kuarahy – sol.

Sala Arandu – sabiduría.

Las presentaciones fueron organizadas de la siguiente manera:

Conferencias Centrales: dictadas por invitados especiales.

Comunicaciones: presentaciones relevantes enmarcadas en los ejes temáticos planteados por el Congreso.

Informaciones: referidas a experiencias de los países participantes y a consideraciones de carácter conceptual.

En lo referente a la presentación de los trabajos cada expositor contó con un determinado espacio de tiempo de exposición, y además un tiempo para la atención de preguntas referidas al tema desarrollado y su posterior debate.

1.1.5 Instituciones que auspiciaron y apoyaron la realización del Congreso

La realización del Congreso fue posible gracias al auspicio y el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el financiamiento del Proyecto MEC - BID, y la colaboración especial de LINGUAPAX – UNESCO.

Prestaron además su cooperación la Coordinadora de Instituciones y Profesionales Difusores de la Lengua Guaraní (CIPRODIGUA), el Ateneo de la Lengua y Cultura Guaraní, la Universidad Nacional de Asunción (UNA), a más de instancias tales

como la Municipalidad de Asunción, Asociación de Agencias de Turismo (ASATUR), Vice Ministerio de Cultura, Instituto Superior de Educación (ISE), la Dirección General de Desarrollo Educativo y la Dirección de Formación Docente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

1.1.6 La importancia educativa y cultural del Congreso para el Paraguay, en atención a la realidad lingüística paraguaya

El Paraguay es un país único en cuanto a las dos lenguas oficiales que se hablan en su territorio, es el único país americano en el que una lengua indígena es mantenida por un alto porcentaje de población (no indígena), como la lengua de comunicación cotidiana y que comparte el espacio geográfico con el castellano, que hasta la fecha es la lengua de mayor prestigio social.

Esta realidad sociolingüística analizada con mayor detenimiento en los últimos años, motivó una serie de acciones en diferentes ámbitos sociales educativos y culturales, tendientes a delinear una política lingüística que brinde respuestas satisfactorias a las demandas educativas y a todo lo concerniente a la comunicación.

El delineamiento de una política lingüística llamada a dar respuesta a las necesidades tan postergadas y sentidas, está en proceso. Y es en este proceso en que tan oportunamente se lleva a cabo el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en el Paraguay.

Este hecho tan importante fortalecerá indudablemente el proceso por el espacio brindado para la reflexión acerca del bilingüismo, la interculturalidad y sus implicaciones, además de constituirse en un campo fértil para intercambiar experiencias lingüísticas y pedagógicas.

Este Congreso se erige sin lugar a dudas en el foro más trascendental para los indígenas paraguayos, ya que en él encontraron el espacio ansiosamente buscado, para reclamar una educación que responda a sus necesidades sociolingüísticas.

El **IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe** indefectiblemente fortalecerá el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en el Paraguay.

1.1.7 Resoluciones Ministeriales y de la Junta Municipal de Asunción en las que se basamenta la organización y la realización del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe

REPUBLICA DEL PARAGUAY

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

RESOLUCION Nº 6539

POR LA CUAL SE AUTORIZA A LA COMISION NACIONAL DE BILINGUISMO A INICIAR LAS GESTIONES TENDIENTES A LA ORGANIZACIÓN DEL IV CONGRESO INTERCULTURAL BILINGUE PREVISTO PARA EL SEGUNDO SEMESTRE DEL AÑO 2000.

Asunción, 25 de agosto de 1999.

VISTO: El Memorándum de fecha 16 de agosto de 1999 elevado por la Coordinación de la Comisión Nacional de Bilingüismo en el que solicita autorización para iniciar las gestiones tendientes a la Organización del IV Congreso Intercultural Bilingüe, y;

CONSIDERANDO: Que, nuestro país fue honrado con la nominación para la realización de tan magno evento, conforme a lo resuelto en el III CONGRESO LATINOAMER1CANO DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE, llevado a cabo del 16 al 20 de Noviembre de 1998, en la ciudad de Quito, Ecuador;

Que, la sede fue otorgada en atención al pedido formulado por quienes representaron a nuestro país, como asimismo, en reconocimiento a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe como sistema nacional, conforme reza la resolución del Comité Organizador,

Por tanto;

EL MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA

RESUELVE:

1º. AUTORIZAR a la Comisión Nacional de Bilingüismo a iniciar las gestiones tendientes a la organización del IV Congreso Intercultural Bilingüe previsto para finales del segundo semestre del año 2000.

2º. COMUNICAR y archivar.

NICANOR DUARTE FRUTOS
MINISTRO

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

RESOLUCION Nº 8263

POR LA CUAL SE DECLARA DE INTERÉS CULTURAL EL "IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE"

Asunción, 25 de agosto de 2000.

VISTA: la nota presentada por el Dr. Ramiro Dominguez, Coordinador General de la Comisión Nacional de Bilingüismo en la cual solicita que el ***"IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE"****. sea declarado de Interés Cultural y,*

CONSIDERANDO: *Que, dicho congreso se propone dar continuidad al tratamiento de la Educación Intercultural Bilingüe en los pueblos latinoamericanos en los inicios del siglo XXI como también establecer lineas directrices que propicien el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el nuevo milenio teniendo en cuenta los desafios provenientes del creciente y acelerado proceso de globalización*

Que, el Ministerio de Educación y Cultura apoya eventos de esta naturaleza,

Por tanto;

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

R E S U E L V E :

1º.- DECLARAR de Interés Cultural el "IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE", organizado por la Comisión Nacional de Bilingüismo.

2º. COMUNICAR y archivar.

Firmado: NICANOR DUARTE FRUTOS
Ministro

ES COPIA:

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA * Secretaría General * REPUBLICA DEL PARAGUAY

ANGEL R. SOSA BRITEZ
Secretario General
Ministerio de Educación y Cultura

Junta Municipal

Asunción

JM/Nº 2918/00

(Dos Mil Novecientos Dieciocho/Dos Mil)

VISTA: La minuta presentada por Concejales miembros de la Comisión de Educación, Cultura y Espectáculos Públicos, en sesión de fecha 27 de setiembre de 2000; y

CONSIDERANDO: Que, en la misma solicitan que el "4to. Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe", a realizarse en nuestra Ciudad Capital, del 7 al 9 de noviembre del cte. año, sea declarado de Interés Municipal,

Por Tanto;

LA JUNTA MUNICIPAL DE LA CIUDAD DE ASUNCIÓN,
REUNIDA EN CONCEJO

R E S U E L V E :

Art. 1º.- Instar a la Intendencia Municipal, tome resolución en el sentido de declarar de Interés Municipal el "4to. Congreso Latineamericano de Educación Intercultural Bilingüe", a realizarse en nuestra Ciudad Capital, del 7 al 9 de noviembre del cte. año.

Art. 2º.- Comuníquese a la Intendencia Municipal.

Dada en a Sala de Sesiones de la Junta Municipal de la ciudad de Asuncion, a los veintisiete días del mes de setiembre del año dos mil.

JUNTA MUNICIPAL

Dr. JOSÉ RAFAEL ROJAS
Secretario

ASUNCION

TOMÁS FRETES GÓMEZ
Presidente Interino

1.2. Programa inaugural

1.2.1 *Objetivos del Congreso*

Aída Torres de Romero
Miembro
Comisión Nacional de Bilingüismo

Excelentísimo Señor Presidente de la República,
Luis Ángel González Macchi
Excelentísimo Señor Ministro de Educación y Cultura,
Nicanor Duarte Frutos
Autoridades nacionales y extranjeras
Señoras y señores participantes

"Un fotógrafo exitoso sabe que para capturar la esencia de múltiples imágenes, se requiere de una variedad de lentes. Aún los lentes de mayor alcance no pueden captar la complejidad de la realidad. De la misma manera, una persona monolingüe, aun si habla un idioma de amplia comunicación, nunca logrará acceder al sentido y significados completos y a la comprensión y el conocimiento de otros grupos lingüísticos, incluso de su propio grupo... Para incluir la diversidad del mundo en una foto, se requiere de una variedad de lentes. Pero no es suficiente poder comprar muchos lentes; se necesita instrucción para su uso, oportunidades para usarlos, para crear así, imágenes múltiples y una visión balanceada de la realidad", así expresa un texto de Kangas y García recogida por Luis Enrique López;

Señoras y señores:

Este IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, pretende poner a disposición de cada uno de los participantes una variedad de lentes virtuales, como instrumentos que permitan distinguir la diversidad, comprenderla y valorarla a través de un vehículo privilegiado como lo es la lengua.

En este sentido pretendemos, como objetivo fundamental, que el Congreso logre establecer líneas directrices que propicien el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el nuevo milenio, teniendo en cuenta los desafíos provenientes del creciente y acelerado proceso de globalización, así como a la necesidad imperiosa de atender situaciones de inequidad social, a través del afianzamiento de las culturas nacionales y el respeto a la diversidad social y étnica.

Señor Presidente, Autoridades nacionales y extranjeras, apreciados participantes: Aguijevete peẽme oremoiru rehe ko aty guasúpe, ha avei ore pytyvõ rehe osẽ hagua ko tembiapo guasú; muchas gracias por estar con nosotros en este Congreso y por la ayuda recibida de cada uno para lograr la meta propuesta.

A los hermanos extranjeros, ¡Bienvenidos! Y que lo pasen muy bien en nuestra ciudad capital; Tapeg̃uahẽ porãite, ha tapevy'a ko ore Tavaguasúpe Paraguái.

Para finalizar, permítanme parafrasear al ilustre poeta paraguayo Manuel Ortíz Guerrero, con el verso que dice:

Yvoty nga'u hína ko che rekove

aipo'o hagua ha rojapi ipype.

Ojalá fuese mi vida una flor

para arrancarla y arrojarla hacia ti.

Aguijevete peẽme. Muchas gracias a todos.

1.2.2 *Palabras de bienvenida*

Ramiro Domínguez
Coordinador
Comisión Nacional de Bilingüismo

Karai Ñane Retã Presidente, Dr. Luis González Macchi.

Karai Ministro de Educación y Cultura, Dr. Nicanor Duarte Frutos.

Karai ha Kuñakarai, *ñane retã mbohupa guasu pejúva tetã ambuégui.*

Karai ha Kuñakarai *arandu ñe´ẽkõi ha teko mbojoapy reko mbo'épe.*

Karai ha Kuñakarai *peko´íva ore aty guasúpe, IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe.*

Ore maitei ha ore popyhy peeme ĝuarã, Ko árape hesakãve oréve, ore retãme ha ñane América-pe mba´eichaitépa ñaguahese pe tape puku apýrape, ñanerenohẽva´erã ñane remikoteveitágui. Ha ñamyesakã rupi ñane ñe´ẽ ha ñande reko ypy, ha ore mitãnguéra osẽ hağua pe ñe´ẽ joságui ha oiporavokuaa rupi imba´ekuaa oguerojera imandu´a rapógui

Agradecemos al Señor Presidente de la República y Autoridades Nacionales su presencia que nos honra. Agradecemos a nuestros ilustres huéspedes y expertos internacionales en bilingüismo intercultural.

Agradecemos a todos quienes han respondido favorablemente a la convocatoria de la Comisión Nacional de Bilingüismo para intercambiar experiencias y discutir en común los desafíos de un tema

tan entrañable para Paraguay y América Latina en los inicios del tercer milenio.

Agradecemos a los ilustres disertantes por exaltar las proyecciones de estas jornadas con sus exposiciones magistrales.

Paraguay les abre sus puertas de par en par y exhibe con satisfacción y orgullo una experiencia inédita en vehiculizar la lengua nativa como instrumento privilegiado para fortalecer una cultura de la paz y la dignidad entre los pueblos.

Aguijevete! ¡Muchas gracias!

1.2.3 *Discurso inaugural*

Excmo. Señor Ministro de Educación y Cultura,
Nicanor Duarte Frutos

Excelentísimo Señor Presidente de la República del Paraguay,

Luis Ángel González Machi.

Señor Presidente de la Comisión Nacional de Bilingüismo, apreciado Profesor Ramiro Domínguez

Señores expertos internacionales, hermanos y hermanas de otros países que vienen a compartir con nosotros este espacio de diálogo y de construcción de un futuro mejor para nuestra gente y para el mundo. Gracias por vuestra amistosa y fraternal visita a Paraguay, rovy´aiterei peime haguere ore ndive ko ka´arúpe, *estamos contentos por compartir con ustedes esta tarde, esta reunión.*

Autoridades del Ministerio de Educación y Cultura.

Señor Embajador de Paraguay en Francia, uno de los propulsores de la Educación Bilingüe, amigo Doctor Rubén Bareiro Saguier.

Esta es una oportunidad en la que el Gobierno Nacional reafirma su voluntad política de avanzar en la Educación Bilingüe, en la afirmación de nuestra identidad cultural como una condición necesaria para la soberanía y para la integración creativa en un mundo plural.

En el Paraguay hoy no sólo se enseña el Guaraní, sino también se enseña en Guaraní. ¿Por qué hemos tomado esta decisión?. Primero, porque la lengua guaraní ha sobrevivido a las vicisitudes dramáticas de la historia paraguaya. La colonización, el avasallamiento y el intento de destrucción de este código lingüístico que afirma el ser nacional y porque a pesar de toda esa circunstancia azarosa el guaraní sobrevivió fundamentalmente gracias a la mujer nativa, a la madre

indígena, ha imbarete ha imbareteve ñane ñe´ẽ teéte después de más de quinientos años.

Casi el 87% de la población paraguaya se comunica en guaraní (y sólo el 7% del pueblo paraguayo es monolingüe español). Por eso su incorporación en el campo de la educación escolarizada no sólo pretendía defender ese elemento de identidad nacional sino además buscaba, buscábamos y lo estamos consiguiendo, la equidad educativa. Muchos niños y muchas niñas paraguayo/as desertan tempranamente, por la ausencia de una comunicación, de un código que realmente forma parte de la personalidad y de la manera habitual de relacionamiento de esas comunidades, y hoy estamos viendo que en las escuelas donde estamos experimentando, Señor Presidente, queridos expertos, hermanos de otros países, esa deserción se ha ido reduciendo. Yo hasta suelo ver que existe más alegría, que hay más sentido de pertenencia, de destino compartido, y no quisiera que esto se interpretara como algún toque chauvinista, porque el nacionalismo guaraní nunca fue un nacionalismo de superioridad, ni de conquista, ni muchos menos xenofóbico, sino pretendía siempre la afirmación de esa conciencia individual, social, nacional más que otro propósito.

Por eso esta presencia de tantos expertos, de tantos intelectuales, miembros del Consejo Nacional de Educación, de tantos docentes, maestros y maestras, alumnos y alumnas, constituye un hito demasiado significativo en este proceso de afirmación de la identidad cultural en un mundo plural frente a un proceso de globalización que suelo decir, más que una globalización redistribuidora de los beneficios de la historia del desarrollo, parece agotarse en una globalización económica, que más que redistribución de la riqueza en el mundo está mostrando un rostro lamentablemente deshumanizado en que las industrias instrumentadas culturales de los países del centro están siendo muchas veces para matar o debilitar el alma de los pueblos, ha upéva ñande ndaikatúi jahejareívo, upépe hatãve ñamba´apova´erã ñande reko paraguáire, ndahaéi katuete ndajahayhúigui teko ambue, aĝa katu ñande ñamombareteva´erã ha jahayhuveva´erã ko´ẽ, ko´ẽre ñande reko Paraguái, el teko Paraguái.

Por eso anhelo que este Congreso se convierta (y tengo la absoluta certeza de que así será) en un espacio privilegiado para el diálogo intercultural, para el encuentro de visiones que pueden ser diferentes pero que en el fondo siempre tendrán un mismo propósito, un mismo horizonte, construir un mundo más humanizado don-

de realmente se vaya arraigando esa cultura de paz, de diálogo y de tolerancia que venga a sustituir a esa cultura del odio, de la intransigencia y de la violencia, que ya demasiado daño ha causado a Latinoamérica y al mundo, y ahí está el compromiso del Gobierno nacional y en esa línea seguiremos transitando y seguiremos apoyando. Porque es mentira que las culturas primarias se contraponen a la ciencia y a la tecnología y es una mentira mucho más grande que las culturas primarias representan el atraso y la ignorancia. Eso no es cierto, es una falacia intelectual que nosotros no podemos aceptar y menos los países latinoamericanos con los que tenemos una raíz común y una cultura diversa que representa nuestra potencialidad y nuestra capacidad real en el futuro inmediato de integrarnos como bloque, como región, para la conquista de mejores y más beneficios para nuestro pueblo para reducir la pobreza, para combatir un orden internacional injusto y para hacer realidad los sueños libertarios y democráticos de nuestros pueblos.

Por eso, para terminar, mi querido amigo Profesor Ramiro Domínguez, quiero felicitar a la Comisión Nacional de Bilingüismo y agradecerle al Señor Presidente de la República porque roho rire palacio-pe roñomongeta Karai Presidente de la República ndive, áĝa jaguereko, oñemoĩ ñandéve ñaikotevemía, ha ko´áĝa ñamohu´ã hína kóa, ko aty guasu, kóa ko reunión, che aikuaa iporãitereitaha hína ha ñanepytyvõtaha ñamombarete haĝua ñande reko paraguái, y por sobre todo para afianzar esa convivencia pacífica y fecunda, esa paz heroica que es la paz que tenemos hoy en el Paraguay, queridos hermanos de otros países.

No es la paz risueña que quisiéramos, pero es una paz heroica, y los paraguayos tenemos fe en el futuro, en el devenir de la nación porque, como decía un filósofo que me gusta citar, como decía Fopel: *"El futuro no está determinado, el futuro no está escrito, salvo por casualidad"*. Nosotros vamos a hacer el futuro y lo estamos haciendo, y ese futuro será mucho mejor si somos capaces de preservar la democracia, de preservar la institucionalización, el derecho y, por sobre todo, de construir un diálogo que sea mucho más fecundo, así como espera de nosotros nuestro pueblo, la sociedad paraguaya, el mundo internacional.

Un fuerte abrazo para todos.

2. Segunda Parte

2.1. Cultura, Identidad y Globalización

"Las palabras realmente dibujan nuestros sueños y aumentan nuestra capacidad de explicar la vida... La recuperación de un país empieza casi siempre por el hecho de recobrar su lengua, como decía el poeta mallorquín Mariá Aguiló:

... pueblo que su lengua cobra
se recobra a sí mismo."

Bartomeu Meliá – *Elogio de la Lengua Guaraní*
Asunción, Cepag, 1995, p. 169

2.1.1. *De babel al planeta de la armonía lingüística; la gestión de la complejidad lingüística*

Félix Martí
Presidente del Comité Consultivo de la UNESCO
sobre el Pluralismo Lingüístico y la Educación Plurilingüe
y Director del Centro UNESCO de Cataluña.

Señoras y señores,
Amigas y amigos,

I. INTRODUCCIÓN

Nuestros análisis sobre la educación bilingüe han de inscribirse en una reflexión más amplia sobre el significado del pluralismo lingüístico en el mundo contemporáneo. En América Latina podría parecer que los genocidios lingüísticos que destruyen las lenguas indígenas son solamente consecuencias tardías del colonialismo cultural que formaba parte de las prácticas coloniales en el campo político, económico y social. Pero los genocidios lingüísticos ocurren en contextos muy diversos y se fundamentan en paradigmas míticos e ideológicos que todavía tienen mucha fuerza en el mundo actual. Recordemos que, en los países de tradición religiosa cristiana, ha sido muy general una interpretación de la narración bíblica de la torre de Babel que consideraba la diversidad lingüística como un hecho lamentable, como un castigo divino, como un obstáculo para la convivencia y la gobernabilidad. En muchos casos, las dominaciones lingüísticas son consecuencia de los malos tratos que los

2.1.1. *De babel al planeta de la armonía lingüística; la gestión de la complejidad lingüística*

Félix Martí
Presidente del Comité Consultivo de la UNESCO
sobre el Pluralismo Lingüístico y la Educación Plurilingüe
y Director del Centro UNESCO de Cataluña.

Señoras y señores,
Amigas y amigos,

I. INTRODUCCIÓN

Nuestros análisis sobre la educación bilingüe han de inscribirse en una reflexión más amplia sobre el significado del pluralismo lingüístico en el mundo contemporáneo. En América Latina podría parecer que los genocidios lingüísticos que destruyen las lenguas indígenas son solamente consecuencias tardías del colonialismo cultural que formaba parte de las prácticas coloniales en el campo político, económico y social. Pero los genocidios lingüísticos ocurren en contextos muy diversos y se fundamentan en paradigmas míticos e ideológicos que todavía tienen mucha fuerza en el mundo actual. Recordemos que, en los países de tradición religiosa cristiana, ha sido muy general una interpretación de la narración bíblica de la torre de Babel que consideraba la diversidad lingüística como un hecho lamentable, como un castigo divino, como un obstáculo para la convivencia y la gobernabilidad. En muchos casos, las dominaciones lingüísticas son consecuencia de los malos tratos que los

grupos dominantes en el ámbito político, militar, económico y tecnológico ejercen contra las minorías. Vivimos en un mundo en el cual todavía no se han establecido sistemas eficaces de protección de las minorías. Hemos conseguido establecer principios y procedimientos a favor de los derechos humanos individuales pero todavía estamos lejos de un orden internacional que proteja la vida y el desarrollo de todas las comunidades humanas, de su personalidad y de su lengua, con independencia de su tamaño demográfico, de su fuerza política o de su riqueza económica. Los grandes siguen dominando a los pequeños. Esto es especialmente grave en contextos políticos autoritarios. El desarrollo democrático supone la protección de las minorías como complemento al respeto a las decisiones de las mayorías. Las democracias avanzadas organizan el poder de manera que no sea posible que las decisiones de la mayoría puedan ser utilizadas contra los derechos de las minorías. Estas complejas relaciones entre las comunidades de los estados multinacionales, que son la mayoría de los estados del mundo, son las cuestiones más decisivas para el desarrollo de la democracia durante el siglo XXI. Mi propia historia lingüística es un ejemplo de las prácticas perversas de los regímenes autoritarios. Mi etapa escolar tuvo lugar durante la dictadura del general Franco en España. Su régimen fue descaradamente represivo con las culturas vasca y catalana, y yo nunca pude aprender mi lengua catalana en la escuela ni en la universidad. Por supuesto, el catalán era la lengua de mi familia, de mi barrio, de mi ciudad, la ciudad de Barcelona, pero no era la lengua de la escuela, ni de los medios de comunicación, ni de las administraciones públicas. Aprendí a escribir mi lengua oral en cursos clandestinos. Con la llegada de la democracia, mi comunidad lingüística dejó de ser perseguida, pero todavía hoy nuestra recuperación lingüística no puede considerarse completa.

II. NUEVOS DESAFÍOS

En la historia humana los contactos entre comunidades lingüísticas fueron muy limitados. El aislamiento de muchas comunidades las protegió de los riesgos de la colonización cultural y lingüística. Curiosamente en algunos países la modernidad introdujo fenómenos de minorización y de substitución lingüística. Es muy claro que en Francia la escuela pública y el servicio militar obligatorio fueron factores decisivos para la represión de las comunidades lingüísticas bretona, occitana, catalana, corsa, vasca y fráncica. En el mundo actual, los procesos de globalización han supuesto el fin de

los aislamientos culturales y lingüísticos, y nos encontramos en un escenario completamente nuevo que afecta de manera muy determinante los contactos lingüísticos y aceleran los procesos de marginación y muerte de muchas lenguas. Los sociolingüistas hacen previsiones pesimistas para las próximas décadas. De las seis mil lenguas que todavía se hablan, la mitad puede desaparecer en los próximos cincuenta años. El inglés se está convirtiendo en "la" lengua internacional desplazando a otras grandes lenguas de comunicación. En las diversas regiones del mundo las lenguas asociadas a los poderes políticos y mediáticos tienden a sustituir a las lenguas medianas y pequeñas. En África, por ejemplo, las lenguas minoritarias sufren no sólo por la presión de las lenguas coloniales, es decir, el inglés, el francés y el portugués, sino también por la agresividad de algunas lenguas indígenas convertidas en lenguas oficiales e impuestas en la administración, en el sistema educativo y los medios de comunicación. Hoy nadie desea ser ciudadano de segunda clase con relación a la educación, el empleo o a la conexión con los medios de comunicación. Los hablantes de lenguas minoritarias no quieren permanecer en guetos lingüísticos y a menudo optan por cambiar su lengua. En muchos casos los padres desean que sus hijos sean los que abandonen la comunidad lingüística para ser hablantes de lenguas que consideran más útiles para su futuro profesional, social y cultural. Los hablantes de lenguas orales tienen la impresión de que sus lenguas son menos valiosas que las lenguas escritas aunque las literaturas escritas no tienen por qué ser mejores que las literaturas orales. En todo caso, la aceleración de los contactos lingüísticos está generando presiones muy grandes contra las lenguas de las comunidades minoritarias y especialmente contra las lenguas orales. La muerte de muchas lenguas puede empobrecer irreversiblemente el patrimonio lingüístico universal. Todos sabemos que, como realidades vivientes, las lenguas pueden morir. Lo que nos alarma es que la minorización y la muerte pueden producirse a gran escala. La pérdida del patrimonio de la biodiversidad ya suscita una enorme preocupación por parte de la comunidad internacional pero la pérdida del patrimonio lingüístico todavía no ha creado una movilización suficiente. En realidad, como han puesto de manifiesto algunos investigadores, se trata de fenómenos interdependientes.

III. EL VALOR DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Creo que no se ha explicado suficientemente la importancia de la diversidad lingüística para la especie humana. Me parece que hay

tres aspectos fundamentales que deberíamos tener en cuenta. En primer lugar, la riqueza epistemológica ofrecida por la diversidad lingüística. Cada lengua es un sistema de interpretación de la realidad, es decir un conjunto armónico de conceptos que permiten la inteligibilidad de la experiencia humana en su triple dimensión cósmica, antropológica y religiosa. Las palabras nos permiten leer el cosmos, conocernos a nosotros mismos y hablar de lo sagrado. El lenguaje es la casa del pensamiento y el espacio donde es posible el saber. Cada lengua ofrece una perspectiva relativamente original sobre la realidad. La filosofía contemporánea insiste en el carácter complejo de la realidad, en la limitación de nuestros lenguajes para expresar la realidad de una manera adecuada y en la utilidad de acercarse a la realidad desde puntos de vista complementarios. El lenguaje científico, por ejemplo, es muy consciente del carácter convencional de muchos conceptos que utilizamos como si fueran indudablemente pertinentes para expresar la realidad. Todos los lenguajes son míticos e hipotéticos. La pluralidad de lenguas permite acercamiento menos arriesgados a la realidad porque entonces la vemos desde ópticas complementarias. Necesitamos la diversidad lingüística para entender la complejidad de lo real. Una epistemología avanzada solo es viable si gozamos de diversidad lingüística. En segundo lugar, las lenguas no son solamente medios para el conocimiento sino que son instrumentos para facilitar relaciones satisfactorias entre las personas y relaciones pragmáticas de las personas con su entorno natural. Los lenguajes ofrecen repertorios de consejos, técnicas y experiencias para adaptarse al medio ambiente, y para vivir en sociedad. Cada lengua supone una especialización en función de las características del entorno y de las formas de convivencia más adecuadas en cada situación concreta. Las lenguas son distintas porque las comunidades humanas han tenido que adaptarse para dar respuestas originales a situaciones distintas. Las llamamos lenguas vivas, entre otras razones, porque permiten vivir y progresar. Las lenguas son distintas porque se han especializado. Sin esta especialización pragmática no existiría progreso. Las lenguas son distintas porque siempre es necesario innovar y crear formas de vida más satisfactorias en cada comunidad humana y más eficaces con relación al medio. En tercer lugar, en su aspecto más misterioso, las lenguas son portadoras de mitos y de valores que orientan las personas humanas en sus opciones fundamentales, en relación al bien y al mal, a la vida y a la muerte, a las enigmáticas pasiones a favor de la justicia y la libertad o a la desmesura del amor. En cada lengua hay acentos propios con relación a los valores. En cada lengua se celebran aspectos originales

de la dignidad humana, del arte de la convivencia, de la pertenencia a una comunidad y a la familia humana global.

IV. AFIRMACIONES BÁSICAS

Creo que en este momento de nuestra reflexión ya es posible proclamar nuestras afirmaciones fundamentales en relación con las lenguas. Todas las lenguas son iguales en dignidad. Este principio es parecido a la afirmación de que todos los seres humanos son iguales en dignidad. Nos oponemos a la jerarquización entre las lenguas de la misma manera que nos oponemos a una discriminación entre las personas. Es cierto que hay lenguas habladas por comunidades demográficamente muy amplias. Es cierto que hay lenguas favorecidas por el estatuto político de sus respectivas comunidades o por su riqueza económica. Es cierto que algunas lenguas son muy utilizadas por los científicos. Es cierto que hay lenguas con literatura escrita o con gramáticas y diccionarios o con academias prestigiosas. Ninguna de estas razones nos permite establecer jerarquías entre las lenguas. Las lenguas de las comunidades pequeñas, las lenguas no oficiales, las lenguas que no son utilizadas por los gremios científicos, las lenguas orales, todas valen lo mismo. Todas podrían tener millones de hablantes, todas podrían ser oficiales, todas podrían convertirse en lenguas científicas, todas permiten una alta cualidad de vida y un desarrollo cultural ilimitado. Proclamemos también que el plurilingüismo es perfectamente normal y muy positivo tanto para el desarrollo psíquico de la persona humana como para la convivencia. La cultura dominante ha pretendido imponer la creencia que lo natural era el monolingüismo y que el plurilingüismo era algo negativo y forzado. En todos los continentes se da una práctica completamente normal del plurilingüismo desde hace muchos siglos. Curiosamente las prácticas educativas dominantes han sido mayoritariamente monolingües y como máximo han incorporado las llamadas lenguas extranjeras con criterios poco razonables. No se aprenden las lenguas de las comunidades vecinas sino las lenguas internacionales más mitificadas. Siempre me quejo de que en España se ignore completamente la lengua de nuestros vecinos del sur, los países árabes. Sorprendentemente los españoles castellanohablantes no aprenden nunca gallego, catalán o vasco. Todos estos problemas ocurren porque las lenguas están sometidas a la tiranía del mercado. Necesitaríamos proclamar otra afirmación básica. Las lenguas sirven para vivir. No pueden reducirse a sus funciones auxiliares para el intercambio comercial ni a un pragmatismo de bajo nivel que las ofrece

desculturalizadas. Lo que es más valioso en el aprendizaje de las lenguas es la posibilidad de entrar en otros mundos donde están vivos mitos, valores, percepciones y deseos distintos de los nuestros. Aprender lenguas es viajar hacia otras culturas y descubrir territorios desconocidos en nuestra cultura y en nuestra lengua. Claro está que esta afirmación supone que hay culturas diferentes en profundidad y que la relación intercultural es una experiencia fascinante porque nos permite engrandecer nuestro propio mundo a partir del descubrimiento de otras coordenadas, de otros códigos, de otra sensibilidad. Tendríamos que denunciar como impertinentes las opciones a favor de la cultura única.

V. HACIA LA ÉTICA LINGÜÍSTICA

La protección del patrimonio lingüístico es una tarea con muchos actores implicados. Para dar futuro a nuestras lenguas hay que empezar por facilitar la autoestima de las mismas comunidades lingüísticas. Muchas lenguas están en peligro de extinción o avanzan prematuramente hacia enfermedades mortales porque hicimos creer a sus hablantes que su lengua era la expresión de un atraso cultural, un obstáculo para su prosperidad, un legado incompatible con la modernidad. Tenemos el deber moral de combatir estas calumnias que impiden la autoestima lingüística. Nuestros gobiernos, nuestras universidades y nuestras organizaciones no gubernamentales han de fomentar ideas y prácticas que provoquen la autoestima. De la misma manera que destinamos recursos para la conservación y la promoción del patrimonio material, debemos invertir esfuerzos en el patrimonio inmaterial más valioso de la humanidad: las lenguas. Tenemos el deber moral de proteger el patrimonio lingüístico declarándolo patrimonio de la humanidad. Las lenguas no pertenecen exclusivamente a sus hablantes, sino que la diversidad lingüística ha de estar protegida por criterios y leyes internacionales. Espero que sea posible redactar y aprobar en los próximos años una convención sobre los derechos lingüísticos que sea un instrumento eficaz de protección de las lenguas que sufren procesos de genocidio o de minorización. Quiero expresar públicamente mi reconocimiento a las organizaciones que, convocadas por el Pen Club Internacional, aprobaron en Barcelona, el año 1996, una Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Su esfuerzo se canaliza ahora hacia la UNESCO para iniciar el proceso que permitirá aprobar la deseada convención internacional. Pero es evidente que las leyes son insuficientes para asegurar la vida de las lenguas. Necesitamos establecer criterios y normas que regulen los con-

tactos lingüísticos. Sin una ética de los contactos lingüísticos ocurrirá que las lenguas asociadas a los resortes del poder sustituirán a las lenguas de las comunidades con menos poder. Por esta razón una ética de los contactos lingüísticos nos obliga a establecer discriminaciones positivas para las lenguas de las comunidades pequeñas. También nos obliga a no confundir los derechos de las lenguas indígenas en sus territorios históricos o actuales con los derechos lingüísticos de los inmigrantes fuera de sus comunidades lingüísticas. Ahora ocurre que siempre obligamos a los miembros de las comunidades lingüísticas más débiles a cambiar su lengua en las situaciones de contacto. Deberíamos establecer procedimientos y normas para evitarlo. Por otra parte deberíamos substituir los anacrónicos sentimientos de superioridad de los hablantes de las lenguas mayoritarias por explícitas actitudes de simpatía hacia los usos lingüísticos de las minorías. En los estados donde existen docenas o centenares de comunidades lingüísticas no es posible una igualdad en los usos de todas las lenguas, pero siempre es posible establecer actitudes políticas y sociales que concreten el principio de la igualdad en dignidad de todas las lenguas.

VI. LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE

En muchos estados el sistema escolar fue un instrumento decisivo para llevar a cabo los genocidios lingüísticos. Todavía hoy en muchas escuelas y en muchas universidades circulan ideas equivocadas sobre las lenguas y sobre la educación lingüística. Afortunadamente, cambian las ideas, cambian las políticas y cambian las prácticas. En América Latina se observa una tendencia positiva que ha dado lugar a lo que llamamos la educación bilingüe. Es una evolución que responde a los criterios de justicia y de eficacia. ¿Cómo se podía ignorar a las poblaciones indígenas que en algunos países o territorios incluso son las mayorías? ¿Cómo se podía solucionar el fracaso escolar de las poblaciones indígenas escolarizadas exclusivamente en las lenguas de los grupos dominantes? Este Congreso nos va a permitir hacer evaluaciones, rectificar errores y proponer nuevos objetivos a la educación bilingüe. Por mi parte quisiera contribuir a su reflexión con algunas consideraciones. La primera se refiere al carácter todavía excepcional de la educación bilingüe. Creo que el conjunto del sistema educativo de cada país debería responder a la realidad multilingüe de sus necesidades. No me parece una solución suficientemente buena la de separar demasiado, dentro del sistema educativo, la opción bilingüe de la opción monolingüe, o monolingües con idiomas extranjeros. Me gustaría que todos/as los/as estudiantes tuvieran la oportunidad

de familiarizarse con alguna lengua indígena, con la lengua más oficial y con alguna lengua extranjera. En este sentido confieso que no me gusta la expresión "educación bilingüe". Puede conducir a binomios excluyentes del tipo lengua indígena más castellano contra, o en lugar de, castellano más lengua extranjera. En la UNESCO recomendamos a todos los países que organicen su sistema educativo con el objetivo de un aprendizaje de tres lenguas o más. Mi segunda consideración se refiere a las prioridades de la educación lingüística. Nuestro objetivo tiene que ser que los/as estudiantes manejen una lengua con soltura, con corrección, con creatividad, con gozo. Con las lenguas segunda, tercera y siguientes se trata principalmente de entender: entender lo que dice un locutor o un escritor de esa lengua, y comprender su mundo de referencias. Es muy difícil conseguir que nosotros hablemos lenguas que no son nuestras porque tenemos otra historia, otros mitos, otras prácticas. A veces gastamos demasiadas energías en el aprendizaje de la expresión en otras lenguas. Se conseguirían resultados más rápidos y más prácticos si damos prioridad a entender a los otros cuando ellos hablan sus lenguas o cuando leemos sus textos. Mi tercera consideración se refiere al placer de las habilidades lingüísticas. El secreto de la pedagogía lingüística es precisamente el placer de la comunicación con el otro y con su mundo original e irrepetible. El aprendizaje de las lenguas es un viaje iniciático. No somos los mismos después del viaje. Nuestro mundo anterior se relativiza y se valora con ojos diferentes. El nuevo mundo nos pertenece y lo que era desconocido y nos producía miedo ahora nos enriquece y nos engrandece. Los multilingües pueden ser artífices de comprensión intercultural y, por tanto, de paz.

VII. LA TRANSICIÓN CULTURAL

Los analistas del mundo contemporáneo nos dicen que el siglo XXI se caracterizará por las tensiones interculturales. Creen que los gravísimos problemas planteados por la pobreza y por la degradación del medio ambiente pueden tener soluciones a medio plazo pero insisten en la emergencia de una conflictividad que tendría lugar entre las comunidades culturales. Nos gustaría poder creer que la extrema pobreza y la pobreza dejaran de ser nuestro problema principal. Pero puede ser cierto que emergen conflictos de naturaleza cultural. Durante el siglo XX pareció como si una sola cultura pudiera desplazar a todas las demás. Fue la cultura tecnológica y científica al servicio de un modelo de sociedad regido por los poderes económicos y con unos medios de comunicación que convirtieron en universales los

mitos, los deseos y las ideas de los grupos dirigentes de los Estados Unidos y de las elites de todos los países beneficiarios del paradigma cultural dominante. En el momento de la transición hacia el siglo XXI la crisis de esta cultura dominante ya es evidente. En el aspecto económico siguen aumentando las diferencias entre pobres y ricos. El desarrollo no sostenible compromete seriamente el bienestar de las próximas generaciones. Las esperanzas depositadas en la ciencia y en la tecnología parecen demasiado ingenuas. La marginación de las tradiciones religiosas y humanistas ha generado nihilismo. Por todas estas razones no podemos conformarnos con la cultura dominante. Hay signos esperanzadores de búsqueda de alternativas en todos los campos. Lo que emerge no es "una" nueva cultura universal sino una posibilidad de concertación entre tradiciones culturales que se complementarán. No creo en la profecía del inevitable choque violento entre las culturas. Pienso en una era de diálogo intercultural y de aceptación pacífica del pluralismo cultural. Me complace constatar el naciente clima de mutuo respeto entre las religiones. Me complace que entre creyentes y no creyentes se establezcan lazos de amistad y cooperación. Me complace, sobre todo, que las comunidades culturales que habían quedado ocultas por el aparente triunfo de la cultura dominante, de su pensamiento único y de su control mediático vuelvan al escenario público y puedan aportar sus valores para gestionar de manera más satisfactoria nuestro pequeño planeta y su complejidad. El cambio de paradigma que me parece más fascinante es el de la substitución de la cultura de la guerra por la cultura de la paz. Durante siglos hemos vivido creyendo que las violencias son naturales e inevitables entre las comunidades humanas. Incluso hemos glorificado las guerras que han sido favorables a nuestros pueblos. Pero ahora pensamos que su coste es excesivo y que además la razón de la fuerza no garantiza la fuerza de la razón. Imaginamos un mundo con estructuras políticas globales que eviten las guerras y hagan posible una convivencia pacífica entre los pueblos y entre las culturas. El mundo que queremos construir es el mundo de la democracia global, es decir, el que reconoce el espacio y el protagonismo de todas y cada una de las culturas.

VIII. LA PAZ LINGÜÍSTICA

La prospectiva de un mundo de paz entre las culturas coincide con nuestro proyecto de un mundo para todas las lenguas. Hemos empezado nuestra reflexión con la imagen de la torre de Babel y la equivocada exaltación de la uniformidad lingüística. Llegamos al fi-

nal de la reflexión con la propuesta de construir un mundo que reconoce y se recrea en el pluralismo cultural y lingüístico. Quiero terminar recordando algunas razones para animarnos a trabajar en la defensa de la vida de todas las comunidades lingüísticas. Lo hacemos por una exigencia de justicia. Llegó la hora de liberar a todas las lenguas de las acciones y de las omisiones que las convirtieron en minorizadas o en subordinadas. La lengua es uno de los factores más decisivos de la identidad cultural. Las humillaciones lingüísticas fueron muy frecuentes en el pasado como lo fueron las humillaciones de las identidades culturales. Llegó la hora de reparar las injusticias lingüísticas e identitarias. Por otra parte, lo hacemos como una estrategia de paz. Cuando las comunidades humanas no se sienten amenazadas no desarrollan dinámicas de agresividad. La mejor política de previsión de conflictos consiste en dar seguridad a todas las comunidades humanas. La seguridad lingüística e identitaria son los factores clave del bienestar de los pueblos. Este criterio, claro está, es diametralmente opuesto al que funda la seguridad en la uniformidad o la represión. Mi tercer argumento para defender las comunidades lingüísticas es el de la creencia en el carácter más divertido o festivo de un mundo que cultiva la diversidad. Las lenguas y las identidades dan color y sabor a los pueblos. La educación multilingüe es el camino para saber apreciar los colores, los sabores, las armas secretas, las sensaciones más estimulantes de nuestro mundo. Con nuestro trabajo a favor de la diversidad lingüística y de la educación bilingüe y multilingüe construimos un planeta lleno de itinerarios mágicos y fascinantes. La imagen de un planeta de la armonía lingüística y de miles de comunidades interconectadas nos sirve para imaginar una convivencia lingüística que no rehuye los contactos ni la complejidad de las situaciones pero que nos permite localizar espacios donde viven lenguas propias perfectamente compatibles con la comunicación multilingüe. La convivencia lingüística por la que trabajamos es la que relaciona entre sí a las comunidades lingüísticas a partir del reconocimiento de su igualdad en la dignidad. La educación multilingüe por la que trabajamos es la que interconecta todas las comunidades lingüísticas haciendo posible la unidad en la diversidad.

2.1.2 *Identidad, Cultura y Lengua*

Xavier Albó, S.J.

Las nuevas Constituciones políticas de los países de América Latina van apuntando a un reconocimiento –e ideal– "multiétnico" y "pluricultural".

Es mucho más que un simple acomodo didáctico a los que no saben (aún) castellano: es una nueva propuesta política de país y de sociedad.

Lo (pluri- inter-) cultural incluye lo lingüístico pero es más amplio y, a la vez, es hasta ahora lo más descuidado.

I. CULTURA Y POLÍTICA DE LAS IDENTIDADES

Una cultura es el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un determinado grupo humano, que sirve para:

— organizar su forma y estilo de vida,

— darle identidad, y

— diferenciarlos de otros.

El grupo humano que comparte una misma cultura y que de ella toma su identidad, puede recibir distintos nombres, según el contexto cultural, social o político: etnia, pueblo, nación, país...

II. GRANDES ÁMBITOS CULTURALES

Los ámbitos culturales más significativos son sin duda:

La economía y la tecnología: territorio, relación con el medio ambiente, producción, vivienda, alimentación, medicina..

Las relaciones sociales: familia, organización del trabajo, comunidad, organizaciones intercomunales, política...

El mundo imaginario y simbólico: lengua, arte, religión,valores, cosmovisión...

Algunas precisiones

Los elementos culturales compartidos por muchos grupos son menos significativos para la identificación de un grupo, como distinto de otros.

No es predecible cuáles son los elementos que juegan un rol más definitivo para marcar la identidad de un determinado grupo: ¿territorio? ¿lengua? ¿historia? ¿religión? ¿tradiciones?

En realidad, la identidad grupal y sus razones están sujetas a permanentes adaptaciones en el tiempo, como lo muestra el mismo significado que tuvieron y tienen, por ejemplo, la etnia, el derecho consuetudinario y la cuestión de género.

Pero por lo general, lo que más pesa son algunos de los componentes simbólicos. Aquí habría que distinguir los componentes simbólicos, los que transmiten algún mensaje, más allá de lo inmediatamente tangible, y los componentes pragmáticos, como son los instrumentos, destrezas y conocimientos que reflejan una forma práctica de resolver un problema técnico.

Si coexisten muchas perspectivas, el sentido de identidad es mayor. Pero cada vez es más común pertenecer simultáneamente a más de un contexto cultural.

Algunos Criterios

Hay que respetar las identidades asumidas por los diversos individuos y grupos. Pero no hay ninguna razón de peso para que quien se siente con varias identidades (culturales u otras) deba dar prioridad a una de ellas en menoscabo de otra(s). Exigirlo en nombre de algún pretendido principio supremo, es el comienzo de la intolerancia, que ha llevado a tantos conflictos interétnicos e internacionales.

Los cotos cerrados, con muchos círculos concéntricos dentro de una única identidad, la fortalecen, pero a la vez aumentan el riesgo de caer en fundamentalismo intransigentes.

La existencia de varios círculos entrelazados facilita encontrar rasgos comunes y la relación intercultural entre grupos.

III. INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad se refiere ante todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales. Es un caso específico de alteridad, en cuanto supone actitudes y relaciones con los "otros" distintos. Supone cierto multiculturalismo – coexistencia de varias culturas-, pero va más allá.

Ser bicultural o pluricultural –como se es, por ejemplo, bi- o plurilingüe–, todavía no implica ser intercultural. Pero ayuda a ello y suele ser una consecuencia de una relación intercultural positiva.

Está en la base de toda a (d) culturación, entendida como adopción de rasgos de otra cultura. No siempre es su resultado pero suele incluirla.

Llamaríamos interculturalidad negativa aquella en que se reconoce al "otro" como distinto pero no se le acepta. Presenta grados decrecientes:

Actitudes y relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes.

Actitudes y relaciones que llevan a la disminución de una de las partes, por subyugarla o por crear dependencias que impiden su crecimiento.

Actitudes que llevan a limitar las relaciones, por prescindencia y distanciamiento.

En la interculturalidad positiva se acepta al otro como distinto.

Pero hay también grados crecientes:

Actitudes y relaciones de simple tolerancia. Ambas partes se aguantan sin perjudicarse, pero sin que haya todavía un intercambio mutuo. "Respetar y reconocer los logros de otras culturas sin conocerlas, priva al encuentro de su más elemental sentido: es negarle sentido al otro "(Ton Salman).

Actitudes y relaciones de mutuo entendimiento e intercambio, hacia el enriquecimiento de ambas partes. Los "distintos" que se

relacionan positivamente irán construyendo un espacio común que les permita complementarse y unirse pero sin "uniformarse".

Niveles de complejidad

Los sujetos primarios de la interculturalidad no son las culturas o ni siquiera el conocimiento que sobre ellas tengan diversas personas (bi- o pluriculturales), sino las personas con sus actitudes y relaciones. Pero éstas cristalizan en instituciones o estructuras que, a su vez, inciden en las relaciones y actitudes de las personas insertas en ellas. De ahí que podamos hablar de micro-interculturalidad, en las relaciones interpersonales entre individuos o grupos chicos. Por ejemplo, la señora y su empleada doméstica; los vecinos del pueblo y sus comunidades; también en instituciones interfamiliares, comunales o locales, como se da en la feria, en el compadrazgo, en las fiestas de pueblo.

También se puede pensar en términos de macro-interculturalidad –más estructural–. Esta se percibe entre grupos de alcance nacional o internacional. De ello tenemos ejemplos en las relaciones globales entre campo y ciudad; y entre países; también en instituciones y estructuras globales, como son el sistema educativo; los Medios de Comunicación Social; las leyes.

El ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente y sus instituciones para que las personas y grupos se relacionen entre sí de manera positiva y creativa; y para que la sociedad se estructure de manera plural, valorando y articulando las diversas perspectivas.

Es un proceso necesariamente largo, lleno de altibajos, y complejos ya que debe involucrar a las personas, a toda la sociedad y al estado, con sus diversas instituciones y estructuras. No se trata ni de cambiar primero las estructuras y después las actitudes personales ni viceversa. Son dos perspectivas simultáneas y complementarias.

Todo esto genera un enriquecimiento mutuo entre todos, sin perderse por ello las identidades de los interlocutores. No lleva necesariamente a un mestizaje con pérdida de identidades culturales, ni al partido único, unisex, etc.

Interculturalidad y clase socioeconómica

Derivada en gran parte de las clases socioeconómicas, y su

desnivel, aparece la "diglosia cultural": cultura dominante y dominada.

La cultura –criolla, gringa, global– asociada a la minoría que ejerce el poder y formada por quienes se sienten los de "arriba" se hace dominante y opresora.

Las demás culturas –indígenas, populares–, asociadas en mayor o menor grado, a la mayoría que no ejerce el poder y que son tratados como "los de abajo", van quedando subordinadas y oprimidas.

Desde "abajo" hacia "arriba" los miembros de los grupos y culturas subordinadas tienen dificultad en aceptar su propia identidad cultural. La alteridad positiva falla por el polo del "yo, nosotros".

"Los de abajo" aspiran a adquirir cada vez más rasgos de la cultura dominante e incluso pretenden identificarse (o camuflarse) como miembros de ella. Algunos se encapsulan y aíslan.

Algunos se rebelan y pueden generar suficiente presión social para obligar a un cambio estructural hacia un mayor respeto –como ha ocurrido, por ejemplo, en Sudáfrica–.

Desde "arriba" hacia "abajo" los miembros del grupo y cultura dominante se sienten autosuficientes; ignoran y desprecian a los grupos y culturas subordinadas. Aquí la alteridad positiva falla por el polo del "otro".

Algunos los quieren mantener distintos, para facilitar su condición subordinada.

En el mejor de los casos, se sienten salvadores de los "otros de abajo". Pero, al sentirse poseedores de la verdad y los medios que los harán progresar, proponen la liberación de los otros mediante su asimilación a la cultura dominante.

Son pocos los que plantean un acercamiento de igual a igual a los "otros de abajo" para comprender su cultura, compartir y aprender.

Se constituyen así cuatro polos y cuatro actitudes.

Al combinar los dos polos de la alteridad (nosotros y los otros) con los dos polos de la estructura socio-económica (dominante arriba y subordindos abajo), surge la necesidad de cuatro actitudes diferenciadas:

Hacia adentro de la propia identidad.

Hacia arriba, con apropiación selectiva –primera situación hacia el "otro"–.

Hacia abajo, con aceptación –segunda situación hacia el "otro"–.

Hacia el centro, todos juntos y cada uno desde su propia identidad.

Es el brindis de la interculturalidad positiva.

IV. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE ACCIÓN

1. Todo ciudadano tiene el derecho a utilizar su propia (lengua...) y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos tanto privados como públicos, sin que ello sea motivo de ninguna forma de discriminación social.
2. Las diversas instancias públicas deben promover los mecanismos adecuados para que todos los ciudadanos puedan expresarse y comunicarse entre sí, cada uno desde su propia práctica e identidad cultural –y a través de la lengua o lenguas vigentes en la región–, enriqueciéndose mutuamente con las experiencias de unos y otros.
3. Los programas, actividades, instituciones y normas públicas deben tener un enfoque intercultural y un contenido pluricultural –y plurilingüe–, de acuerdo a las características de cada región y de sus potenciales usuarios.

V. OBJETIVOS CUANTIFICABLES

Para las estructuras institucionales

1. Que toda institución, tanto estatal como privada, reconozca y exprese en su misma estructura la diversidad cultural de su entorno y tenga la capacidad de relacionarse satisfactoriamente con sus usuarios regulares de acuerdo a sus variadas características e identidades culturales.
2. Que toda institución, tanto estatal como privada, tenga la capacidad de comunicarse satisfactoriamente con sus usuarios regulares en sus diversas lenguas, de acuerdo a las características lingüísticas de cada región.

Algunos ámbitos de aplicación

Sistema educativo

Medios de comunicación social y paisaje lingüístico...

Administración pública, sistema legal y jurídico...

Salud, desarrollo, comercio, transporte...

Religión...

Para los ciudadanos

1. Que de manera creciente todos los ciudadanos desarrollen la capacidad de relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva y creativa, tomando en cuenta su propia tradición cultural y las culturas de su contorno, respetando sus diversas identidades: que todos sean interculturales y cada vez haya más pluriculturales.

2. Que de manera creciente todos los ciudadanos desarrollen la capacidad de comunicarse en su propio idioma y en la otra lengua o lenguas de su contorno: Que cada vez haya más bilingües -¿plurilingües?- y en ambos sentidos.

Para una estrategia

Dos condiciones son indispensables:

Información confiable de situaciones socioculturales y sociolingüísticas. (Cada una exigirá enfoques diversos. Importancia de buenos censos y preguntas pertinentes: ¿qué lenguas sabe? ¿cuál fue la 1°? ¿a qué grupo cultural pertenece?)

Organizaciones de base sólidas y participativas (sin ellas, todo se reduce a discurso vacío o a una forma refinada de mantener situaciones "diglósicas".

Tres prioridades

(al menos en el contexto boliviano)

La interculturalidad debería tener en cuenta por lo menos tres prioridades:

1. *Medios de Comunicación Social:*

Radio: más fácil y más accesible a todos.

TV: un medio más reacio pero de gran impacto si realmente llega a la gente.

Paisaje lingüístico. Que la realidad plurilingüe pueda verse al pasear por la calle, al viajar por el país.

2. *Legislación y su aplicación.*

3. *Educación.*

La raíz de la interculturalidad y del bilingüismo está ciertamente en áreas rurales de otra lengua y cultura.

Pero el futuro se juega en las ciudades. Y lo primero, en grupos populares e inmigrantes, pero poco a poco hay que llegar también a todos.

El ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente y sus instituciones para que las personas y grupos se relacionen entre sí de manera positiva y creativa.

Son pocos los que plantean un acercamiento de igual a igual a los "otros de abajo" para comprender su cultura, compartir y aprender.

Todo ciudadano tiene el derecho a utilizar su propia cultura (lengua...) y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos tanto privados como públicos, sin que ello sea motivo de ninguna forma de discriminación social.

2.1.3 La globalización y las Políticas Lingüísticas[1]

Concepción M. Valadez, PH D.
Universidad de California, Los Ángeles

1. LA GLOBALIZACIÓN Y SUS PROMESAS

Potencial en pro de la extensión de lenguas

La comunicación a través de todas las fronteras se ha acelerado con la llegada de la carretera cybernética, red que ya abarca casi todas las aldeas del mundo.

Igualmente, el cruzar físicamente continentes ya es común para muchas personas. La internacionalización del comercio con sus consiguientes intereses políticos, influye directamente en el uso de algunas lenguas. Podemos ver que la globalización está promoviendo algunas de las lenguas ya consideradas lenguas mundiales: el inglés, alemán, el castellano, francés. De igual manera con la importancia económica que ha ido logrando la cuenca del pacífico (Pacific Rim) algunas de las lenguas del Asia (y sus correspondientes culturas) vienen a sumarse a los actores en la globalización. La globalización es un fenómeno que promete la extensión de lenguas.

2. LA GLOBALIZACIÓN Y SUS AMENAZAS

Potencial de destrucción de lenguas

A su vez, la globalización influye en la dinámica del

[1] Presentamos una pauta del trabajo que debe ser desarrollado.

comportamiento lingüístico de los pueblos afectados. Las actividades mencionadas de los tiempos presentes ayudan a disminuir el aislamiento de comunidades lingüísticas. A primera vista, tiene el potencial de disminuir la importancia de lenguas regionales y lenguas indígenas. La globalización tiene potencial para la aceleración de la desaparición de lenguas ya "minorizadas".

3. LA GLOBALIZACIÓN Y LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

La política lingüística tiene un rol fundamental en decidir la dirección hacia la cual se mueven esas lenguas; si hacia la extensión o la desaparición. La globalización se desarrolla junto con otro fenómeno del presente: el de la revalorización de lenguas antes marginadas, la recuperación de lenguas, las leyes de normalización lingüística y los movimientos políticos que lo acompaña. Al mismo tiempo, existen otras iniciativas que incorporan los sistemas educativos en las políticas lingüísticas.

Este trabajo presenta un marco teórico de trabajo para estudiar las variables en juego, cuando se trata de delinear una política lingüística de frente al movimiento globalización, aparentemente arrasador para cualquier lengua (o cultura) regional étnica, o indígena. Incluye teorías de sociología política y sociolingüística. Incorpora investigaciones de campo sobre la política lingüística del norte de España (Galicia, Euskadi, Catalunya) y Estados Unidos.

Influye en que las comunidades lingüísticas ya no estén tan aisladas como antes, hace que comunidades lingüísticas vayan acercándose, teniendo contacto más frecuente con el pasar de los años, mediante el transporte aéreo e incluso la Internet.

4. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Para sostener la expansión de algunas lenguas sin la amenaza de destruir otra, se requiere:

— Investigaciones que apoyen las políticas lingüísticas

— Teorías de lenguas en contacto

4.1 Funciones de la política lingüística:

— Marcar la pauta para el comportamiento lingüístico de un pueblo.

— Proveer directrices y/o leyes que determinen el límite o extensión del uso de cada lengua/dialecto.

— Elaborar un plan para lograr metas y objetivos específicos sobre las circunstancias lingüísticas existentes.

4.2 Estrategias para la implementación de una política lingüística

— Planificación oficial de lengua

— Nuevas entidades políticas- (el ejemplo de África)

— Nuevas políticas educativas- (el ejemplo de Noruega)

— Nuevas políticas internas- (el ejemplo de las Islas Filipinas)

— Premios e incentivos en vez de castigos y sanciones

4.3 Ámbitos de aplicación en políticas oficiales y políticas informales

	Política Oficial		Política Informal	
Ámbito de Aplicación	Uso oral	Uso en forma escrita	Uso oral	Uso en forma escrita
Sistema educativo				
Área Comercial				
Servicios de Emergencia				
Servicios sociales				
Uso en público				
Uso a nivel personal				

Es importante conocer la dinámica entre las leyes oficiales y el comportamiento de refuerzo o rechazo de esas leyes por parte de los hablantes.

4.4 Impacto de políticas lingüísticas sobre el estado de las lenguas

— Impacto sobre la recuperación, mantenimiento y/o crecimiento de las lenguas
(language revival, language maintenance, language spread)

— Aplicación de las teorías expuestas

5. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA ACTUAL EN EL NORTE DE ESPAÑA

Galizia, Euskadi y Catalonya

— La función del *Departamento de Política Lingüística* en cada autonomía

— Leyes de normalización

— Plan para logro de la normalización

— Presión de grupos políticos de cada región autonómica

2.1.4 *Informe sobre las lenguas del mundo*

· **Paul Ortega**
En nombre del Equipo Técnico del Proyecto
formado por *Andoni Barreña, Maitena Etxebarria, Itziar Idiazabal, Patxi Juaristi y Carme Junyent.*

El informe sobre las lenguas del mundo tiene su origen en el Seminario Internacional LINGUAPAX sobre Políticas Lingüísticas, celebrado en Leioa (País Vasco) en 1996, en el que el Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza planteó la necesidad de realizar una investigación sobre la situación de las lenguas en el mundo.

Concretamente, Mayor Zaragoza señaló la necesidad de "Elaborar un primer informe UNESCO sobre el estado de las lenguas en el mundo, que describa la riqueza lingüística del planeta y que explique los problemas que afectan a las lenguas en las diversas regiones del mundo, con el fin de fomentar la conciencia del patrimonio lingüístico , contribuir a observar su evolución y recomendar medidas actualizadas para proteger las lenguas vivas" (Federico Mayor Zaragoza, Leioa, 11 de marzo de 1996).

El proyecto informe sobre las lenguas del mundo fue aprobado en la Conferencia General de la UNESCO (29° reunión) de 1997 y está financiado por el País Vasco, en virtud del Memorando de Entendimiento entre el Gobierno Vasco (Secretaría General de Acción Exterior y el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco) y la UNESCO, firmado el 23 de julio de 1997.

1. OBJETIVOS DEL INFORME

Este informe tiene tres objetivos fundamentales:

Por un lado, quiere llevar a cabo una descripción general de las diversas situaciones sociolingüísticas del mundo. En este sentido, la investigación recopilará la mayor cantidad de información posible para construir un banco de datos sobre el patrimonio lingüístico mundial.

Por otro lado, busca hacer un diagnóstico que proporcione información objetiva que explique la situación y la dinámica de las lenguas, aportando datos sobre su conocimiento, uso y evolución. El informe tendrá en cuenta, por lo tanto, el mayor número de datos relativos a diferentes períodos de tiempo de manera que se pueda verificar, actualizar y completar los distintos estadios de las lenguas del mundo con la periodicidad que se considere oportuna.

En tercer lugar, este informe realizará un análisis prospectivo de la diversas realidades sociolingüísticas en las distintas áreas geográficas. Todo ello con el objeto de facilitar la toma de decisiones relativas a las políticas de fomento y recuperación de las lenguas que están en peligro de extinción y/o en situación de minorización.

La UNESCO cuenta para este proyecto con la colaboración de diversos expertos integrados en diversas comisiones con tareas diferenciadas. Así, el Comité Científico está constituido por especialistas internacionales presididos por D. Miguel Siguán, con funciones de asesoramiento. La Secretaría General está integrada por Profesores/as de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea y de la Universidad de Barcelona con sede en UNESCO ETXEA de Bilbao, quien se hace cargo de la ejecución y coordinación general del Informe.

2. BASE TEÓRICA DEL INFORME SOBRE LAS LENGUAS DEL MUNDO

De acuerdo con los objetivos del proyecto, la orientación teórica parte de los resultados obtenidos por la investigación de los procesos de sustitución lingüística. En ese sentido, los datos disponibles hasta ahora permiten observar la reducción progresiva del número de lenguas en los últimos 30 años, la disminución de hablantes en la mayoría de las lenguas y el aumento de hablantes en las lenguas que se encuentran en proceso de difusión(inglés, suajili, tagalo, indonesio...). Se calcula que existe entre 5000 y 6000 lenguas vivas en la actualidad pero muchas de ellas van a morir en los próximos

años[1].

Actualmente, unas 2000 lenguas ya no se están transmitiendo.

Si continúa la tendencia actual, durante el siglo XXI desaparecerá el 90% del patrimonio lingüístico de la humanidad"[2]

En consecuencia, la parte descriptiva del proyecto tiene por objetivo mostrar de forma objetiva el proceso de homogeneización lingüística como un fenómeno mundial pero que tiene características diferenciadas en función de la zona geográfica y el tipo de comunidad lingüística.

Teniendo en cuenta la envergadura de nuestro proyecto, es previsible que se puedan establecer nuevas generalizaciones que proporcionen un marco de referencia para explicar la muerte de las lenguas.

La extinción de las lenguas es uno de los problemas graves de este siglo y, además, parece que es un problema irreversible. Si a esto añadimos el hecho de que los hablantes no suelen darse cuenta de que su lengua está muriendo hasta que el proceso es irreversible, parece evidente que es urgente encontrar una solución que impulse la protección de la riqueza lingüística mundial. Y para ello la comunidad internacional necesita información objetiva sobre las lenguas. En este sentido, el Informe sobre las lenguas del mundo promovido por la UNESCO puede ayudar no solo a salvar las lenguas más débiles sino a crear fórmulas que eviten jerarquizaciones injustas. Las lenguas y las culturas, como las personas, son iguales en dignidad aunque haya diferencias notables en sus aspectos demográficos, políticos y económicos.

3. METODOLOGÍA EN LA QUE SE BASA EL INFORME

La metodología en la que se basa este informe tiene dos pilares fundamentales: El cuestionario y el análisis de la documentación existente al respecto.

---

[1] Junyent, C.: las lenguas del mundo. Una introducción. Octaedro, Barcelona, 1993, pág. 11.

[2] Junyent, C.: La diversidad lingüística. Didáctica y recorrido de las lenguas del mundo. Octaedro, Barcelona, 1999, pág.14.

3.1 El cuestionario

La recopilación de la información para el Informe sobre las lenguas del mundo se basa en un cuestionario. Este instrumento constituye, por lo tanto, el eje central de la investigación y de él depende, en gran medida, la cantidad y calidad de la información que aportará el informe. Información que contrastaremos con la ya recopilada en libros, investigaciones, artículos y centros de investigación e institutos especializados.

Uno de los grandes problemas de esta investigación ha sido el de conseguir una lista de direcciones de las personas, instituciones u organismos que puedan rellenar las encuestas. En ese sentido, nos hemos basado en diferentes tipos de fuentes para obtener esta información.

Por una parte podemos mencionar diversos directorios como The World of Learning, 1993[3], en su 49ª edición publicado por Europa Publications Limited en Inglaterra que contiene las direcciones de más de 26.000 universidades, institutos de investigación, archivos, etc.,- Language International World Directory. Sociolinguistic and Language Planning Organizations, 1995[4]: Directorio recopilado por Francesc Domínguez y Nuria López y publicado por John Benjamins Publishing Company, USA, en 1995[4] contiene listados de instituciones relacionadas con las lengua o Reference Enciclopedia of the American Indian (6ª edición)[5] editado por Barry T. Klein y publicado por Todd Publications.

Además, UNESCO Etxea se ha beneficiado también de la valiosa colaboración de las siguientes organizaciones e instituciones:

Linguasphere (Observatorio lingüístico) en el Reino Unido.

The summer Institute of Linguistics en los Estados Unidos.

La red de universidades LINGUAPAX y LINGUANI.

Otra importante fuente de información han sido las redes, se-

---

[3] The World of learning, 1999. Europa Publications Limited, England, (49°edición), 1998.

[4] Domínguez, F. Y López, N.: Language International World Directory. Sociolinguistic and Language Planning Organizations. Jhon Benjamins Publishing Company, USA, 1995.

[5] Klein, B.T.: Reference Enciclopedia of the American Indian. Todd Publications, New York, (6° edición).

minarios y conferencias organizadas por la UNESCO a lo largo de 1998 y 1999.

Los Seminarios Internacionales en los que se ha presentado el proyecto del Informe sobre las lenguas del mundo son:

COCHABAMBA (Bolivia): 3-6 de marzo de 1999

ELISTA (República de Kalmykia, federación Rusa): 10-16 de mayo, 1999

OUAGADOUGOU (Burkina Faso): 14-17 junio de 1999

MISORE (India): Prevista para marzo del año 2000

Otra fuente de información ha sido la red de Mons que comprende a todas las universidades que están en relación con la UNESCO.

Es importante subrayar la especial colaboración de UNESCO Cataluña por los informantes y contactos facilitados.

Finalmente, debemos señalar que nuestros propios informantes se convierten a su vez en fuente de nuevos informantes. Es el efecto de la bola de nieve. O lo que es lo mismo, el contacto que se establece, sobre todo mediante correo electrónico, con los que han respondido el cuestionario es una fuente para conocer nuevos informantes.

En este momento el número de cuestionarios rellenados que tenemos por cada área geográfica es la siguiente:

	Informantes que han respondido
América	225
África	281
Europa	152
Asia/ Pacífico	186
Pacífico	63
	965

3.2 Documentación

Junto con la información que hayamos podido obtener mediante el cuestionario, este proyecto contempla la consulta exhaustiva de los libros, artículos y los trabajos realizados en este campo. Esta consulta nos permitirá por un lado, contrastar la información obtenida a través de cuestionario y, por otro, obtener información de aquellas lenguas o zonas para las cuales la información sea inaccesible.

Una de las finalidades del Informe sobre las lenguas del mundo consiste en elaborar una base documental con publicaciones aparecidas relativas a diversas situaciones lingüísticas de diversas zonas del planeta. Su objetivo es doble; primeramente se trata de catalogar y acceder en la medida de lo posible a los trabajos realizados hasta el momento, y sobre todo contrastar los datos con los obtenidos por la propia investigación del Informe sobre las lenguas del mundo. Durante esta primera fase, se ha constituido un fondo bibliográfico que además de la descripción detallada de la distribución territorial de los idiomas, recoge estudios sociolingüísticos de algunas zonas del mundo.

4. RESULTADOS ESPERADOS DEL INFORME

Como resultados tangibles de la investigación prevemos:

1. Un informe que sintetice los resultados obtenidos en la recopilación de datos, que describa la situación de las lenguas y que diagnostique los problemas de sustitución fundamentales que las afectan. Todo ello mediante un seguimiento exhaustivo de casos concretos para la definición de las variables relevantes en los procesos de sustitución lingüística y en la dinámica y evolución de las lenguas en general. Así mismo, establecerá medidas prospectivas que permitan hacer frente a dichos problemas. Es decir, se diseñarán modelos de actuación que pueden ayudar a resolver o paliar los problemas detectados.

2. La creación de una base de datos informatizada que integrará las aportaciones de este estudio, así como los materiales provenientes de otros trabajos. Dicha base será actualizable y permitirá la elaboración periódica de los futuros informes sobre el estado de las lenguas.

5. RESULTADOS PROVISIONALES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Pertenencia a la Comunidad Lingüística

Las respuestas a las preguntas sobre la pertenencia de los informantes a la comunidad lingüística han proporcionado datos muy reveladores sobre la lengua como forma de integración en una comunidad.

La mayoría de las personas que han respondido al cuestionario se presenta como miembro de la comunidad lingüística de la lengua sobre la que nos informa. Los que no pertenecen a la comunidad son investigadores o personas que de una forma o de otra trabajan para la comunidad en cuestión. Sin embargo, otros investigadores se identifican como miembros de la comunidad precisamente a causa de su trabajo.

5.2 Uso escrito de la lengua

El uso escrito de la lengua suele tener un efecto beneficioso tanto en la comunidad como en la propia preservación de la lengua. Sin embargo, puesto que la mayoría de las lenguas del mundo no tienen tradición en el uso de la escritura, el informe debe ser muy cuidadoso en el tratamiento de esa cuestión.

En general, la información aportada por los cuestionarios sugiere que las actuaciones coordinadas son más eficaces que las aisladas y una oposición entre lenguas con uso escrito y lenguas sin él podría ser muy contraproducente. En cualquier caso, a partir de la información disponible, es evidente que la existencia tanto de uso como de tradición literaria escritos tienen efectos positivos para el mantenimiento de las lenguas.

5.3 Oficialidad de las lenguas

Las lenguas que más han decrecido son aquellas que no tienen ningún tipo de reconocimiento.

El mayor porcentaje de lenguas que han crecido se produce entre las lenguas que son oficiales y las que son co-oficiales.

5.4 Contacto de lenguas en el territorio

En la mayoría de los casos analizados se hablan otras lenguas, además de la estudiada, sean oficiales o no, en los territorios de las

lenguas que son objeto de estudio. Solamente en el 3,3% de los casos no se hablan otras lenguas.

El mayor porcentaje de lenguas que han decrecido se dan en aquellos casos en los que hay otras lenguas oficiales que se hablan en el territorio de la lengua objeto de estudio.

El hecho de que el territorio de numerosas comunidades lingüísticas esté repartido en diferentes estados es un factor importante a la hora de hacer propuestas, puesto que es evidente que la falta de coordinación en estos casos puede tener como efecto la fragmentación de las comunidades.

Los datos sobre esta variable corroboran en buena medida una constante que aparece regularmente en los distintos ámbitos: es necesario conjuntamente.

Si nos fijamos en los porcentajes de lenguas que han crecido respecto de la oficialidad o no de las lenguas con las que están en contacto, se constata que aumentan cuando las lenguas en cuestión no son oficiales, mientras que las que han decrecido muestran porcentajes a la inversa; es evidente que la subordinación de las lenguas es un factor muy relevante en su dinámica.

Al cruzar esta variable con la correspondiente a la evolución de la lengua, se observa que el porcentaje más grande de lenguas que decrece se produce entre los que están agrupados en núcleos concentrados (38,8%), seguido de los que están en otras situaciones (35,5%).

6. ECOLOGÍA DE LAS LENGUAS

6.1 Transmisión

El análisis de los datos cuantitativos no deja de ser alarmante: menos de la mitad de las lenguas de la muestra se transmiten normalmente.

Si se analizan las razones por las que no se transmite la lengua se encuentra que en la mayoría de los casos se debe a la presión de otras culturas, al hecho de que los jóvenes prefieran otras lenguas u otras razones como por ejemplo los desplazamientos de población, la presión para adquirir la lengua oficial o a las actitudes lingüísticas negativas, tanto por parte de otros como de los propios hablantes de la lengua implicada.

Los datos muestran también una conexión evidente entre la enseñanza y las actitudes lingüísticas, hecho que permite conectar la transmisión intergeneracional con la función de la escuela.

La escuela se muestra frecuentemente como un ámbito de prestigio que puede incidir directamente en las decisiones sobre la transmisión intergeneracional.

6.2 Peligro de extinción y muerte de las lenguas

El 44,3% de las lenguas analizadas están en peligro en la mayor parte del territorio y el 1,8% en algunas partes del territorio.

Son muchas las razones que llevan a señalar que una lengua está en peligro. Colonización, Exterminio/genocidio, Guerra, Acción del ejercito, Desposesión del territorio, Subordinación económica, Cambios económicos.

El análisis cualitativo de las respuestas sobre el peligro de extinción de la lengua implica dos supuestos de partida, que requieren que sean tomados en consideración como elementos de análisis:

La extinción de la lengua es un fenómeno multifactorial, y el diagnóstico depende en gran medida de la percepción del informante.

6.3 Factores históricos, políticos y económicos que afectan a las comunidades lingüísticas.

Los hechos que han afectado a la comunidad lingüística podemos distinguir los grandes grupos siguientes:

los que atentan directamente contra la vida de las personas (exterminio, genocidio, guerra, acción del ejército);

los que implican desplazamientos de población (deportaciones, desposesión del territorio, emigración, inmigración);

los que implican subordinación ya sea económica o cultural (colonización, influencia de la religión, influencia de otras culturas, falta de reconocimiento oficial);

los que afectan directamente a la lengua (no reconocimiento de derechos lingüísticos, ausencia de la lengua en la escuela, alfabetización y escolarización en la lengua dominante);

las actitudes negativas;

la "influencia de otras lenguas".

7. MIGRACIONES

Uno de los factores de influencia que más se citan es la migración. Esto coincide con el hecho de que en el 50,8% de los casos haya migración interna. Es decir, hay trasvases de población dentro del mismo territorio.

Las migraciones son un fenómeno que afecta profundamente a la dinámica de las lenguas.

Históricamente, se constata que el comportamiento lingüístico de los migrantes depende de múltiples factores, entre los cuales se cuentan las características de la comunidad de acogida (monolingüe, plurilingüe, etc.), la lealtad lingüística de los hablantes, las características de la migración (individual o en grupo), las posibilidades de integración en la comunidad de acogida, etc.

Por ello, un análisis de estos factores y los resultados del contacto pueden ilustrar las características de los modelos a proponer.

Otra variable que debe ser tenida en cuenta es la relación lengua-territorio, que, como hemos visto, afecta profundamente la dinámica de las lenguas, y que evidentemente es modificada por los fenómenos migratorios. En este contexto, cabe valorar también el valor de vínculo de la lengua, tanto con la comunidad de origen como con la comunidad de acogida, y oponerlo a la concepción de obstáculo para la comunicación que tantas veces se genera a raíz de fenómenos migratorios. Naturalmente, el Informe no puede ignorar las condiciones de subordinación, destrucción de sistemas económicos tradicionales, explotación, pobreza, etc. que fuerzan los fenómenos migratorios mucho más allá del deseo de los individuos.

A pesar de que los motivos económicos son evidentemente la causa más frecuente de las migraciones, un número considerable de informantes menciona también el matrimonio, la guerra, la represión y los estudios como su causas."

8. ACTITUDES DE LOS HABLANTES

Cuando hablamos de actitudes lingüísticas nos referimos al conjunto de representaciones, sensaciones, percepciones, sentimientos, etc. que genera la relación de las personas- y, cuando es pertinente, de las comunidades- con su/s lengua/s y con las otras lenguas.

Puesto que las actitudes son fundamentalmente subjetivas, pero objetivables y manipulables, las hemos distinguido claramente tanto del comportamiento lingüístico como de la competencia, con el objetivo de poder correlacionar estas variables sin perder de vista que no son necesariamente interdependientes.

La competencia en una lengua no tiene porque implicar una actitud positiva hacia ella, ni una actitud positiva tiene por qué reflejarse en el uso. Si se les ha querido dar un tratamiento especial es por distintas razones.

En primer lugar, porque muy a menudo van ligadas a prejuicios lingüísticos; en segundo lugar, porque partimos de la hipótesis de que las representaciones que nos hacemos de las lenguas pueden influir y, de hecho, influyen, en el comportamiento lingüísticos. En tercer lugar, porque como ya se ha visto, las actitudes negativas son consideradas frecuentemente por los informantes como causa de la interrupción de la transmisión intergeneracional de determinadas lenguas y, finalmente, de su muerte. A todo esto cabe añadir que las actitudes son generalmente consecuencia de ideologías y, por tanto, el tratamiento de las actitudes negativas va inevitablemente ligado a la modificación de sus causas, lo que requiere un análisis contextualizado.

9. PROSPECTIVA

El análisis de los datos contenidos en los 400 cuestionarios objeto de este informe permite llegar a algunas conclusiones especialmente significativas para la fase prospectiva del proyecto y por ello queremos introducir algunas reflexiones y propuestas a partir de los datos analizados.

A grandes rasgos, se constata una tendencia global hacia la **homogeneización lingüística** y una **incipiente reacción por parte de las comunidades**, especialmente en América del Sur, pero también en otras zonas del mundo. Esta reacción tiene múltiples formas, desde el intento de recuperación y revitalización de las lenguas, hasta la resistencia a todo tipo de presiones en el caso de comunidades cuya lengua aún es transmitida. La difusión de esta diversidad puede ser de gran ayuda a muchas comunidades, tanto por el simple hecho de darlos a conocer, como por el hecho de difundir modelos que pueden ser incorporados por otras sociedades.

Podemos destacar la **función integradora y de identificación** que cumple **la lengua** en muchas de las comunidades.

Como principio general, se hace evidente la necesidad de la compresión de la dinámica de las lenguas como un **fenómeno global y multifactorial**, de modo que las actuaciones destinadas a revitalizarlas no pueden limitarse a ámbitos determinados, por ejemplo, la enseñanza, ni siquiera a comunidades aisladas. De este principio general se concluye que la **preservación de la diversidad lingüística es una tarea de todos, y no una cuestión que solo afecte a las comunidades cuya lengua está amenazada**, por ello las actuaciones deben implicar a todos y en los distintos ámbitos.

Las **actitudes lingüísticas** son una parte muy importante del proceso de recuperación y revitalización de la diversidad lingüística, hasta el punto que, en muchos casos, se constata que antes de cualquier actuación especifica de recuperación, es necesario proporcionar la información necesaria que permita un cambio de actitudes que, por supuesto, no debe limitarse a la lengua. En ese sentido, la asociación de determinadas lenguas a la modernidad, la "civilización", el progreso, etc. puede tener efectos devastadores en comunidades sujetas a cambios socio-económicos de la índole más diversa (turismo, migraciones, industrialización, etc.)

La planificación no debe contemplar la lengua como un objeto aislado sino en relación con la historia, la cultura y, en definitiva, la vida de las comunidades y sus miembros.

Por otro lado, se hace evidente que uno de los objetivos fundamentales de la planificación lingüística debe favorecer la cooperación y la reciprocidad, y para lograrlo es necesaria la participación de todos, tanto de miembros de la comunidad que ya no son hablantes de la lengua, como de miembros de otras comunidades.

El hecho de que la preservación de una lengua no sea una cuestión que afecte solamente a las comunidades implicadas aconseja trabajar en esta dirección para lograr un reparto equitativo de responsabilidades y una participación plena en una tarea –la preservación de la diversidad lingüística– que nos incumbe a todos. Aún así, todas las decisiones, actuaciones, etc. destinados a recuperar o revitalizar una lengua, deben partir de las comunidades implicadas o, cuando menos, contar con su aprobación, puesto que son ellas los agentes principales de esta labor.

Concretando, podemos decir que:

— la homogeneización lingüística afecta a toda la humanidad y no sólo a las personas y comunidades cuyas lenguas desaparecen;

— la preservación de la diversidad lingüística es responsabilidad de todos;

— la preservación de la diversidad lingüística exige el respeto por todas las lenguas y sus hablantes;

— la recuperación y revitalización de las lenguas amenazadas es un proceso que abarca todos los aspectos de la vida de una comunidad, incluidas las relaciones con otras comunidades ya sean vecinas o no;

— la recuperación y revitalización de las lenguas amenazadas implica la superación de la jerarquización de las lenguas, especialmente en aquellos ámbitos vitales para las comunidades;

— el establecimiento de objetivos claros y la coordinación de las actuaciones son fundamentales en cualquier proceso de recuperación y revitalización de lenguas amenazadas;

— la recuperación y revitalización de las lenguas no puede depender sólo de actuaciones en ámbitos aislados por ejemplo la enseñanza).

9.1 La responsabilidad del Estado

La gran mayoría de los estados son plurilingües. Es por lo tanto imprescindible el reconocimiento de su **naturaleza plurilingüe**. Y en la medida que todos los individuos y todas las comunidades deben ser tratados de forma equitativa, es responsabilidad del Estado el respeto y **la protección a todas las lenguas habladas** –al menos– en su territorio.

Por otro lado, el Estado debe asumir **la realidad trans-estatal de muchas lenguas** y, en consecuencia, facilitar la coordinación de los organismos implicados en la recuperación o normalización de lenguas cuyos hablantes están repartidos en diferentes estados, de forma que las actuaciones y proyectos abarquen todo el territorio de la lengua.

Puesto que numerosos procesos de normalización demues-

9.3 La economía

Los cambios en los sistemas económicos de las comunidades suelen tener efectos devastadores en la dinámica de las lenguas de comunidades reducidas, y, **en el momento actual el turismo aparece como una de las fuerzas más amenazadoras para la supervivencia de muchas lenguas.**

De todas formas, no es tanto el efecto que los cambios económicos puedan tener en las lenguas –al fin y al cabo, otras comunidades han cambiado el tipo de vida sin necesidad de cambiar de lengua– como la asociación cuasi universal entre un tipo de lengua y desarrollo, la riqueza, la modernidad, etc. y en consecuencia, **la asociación de las lenguas minorizadas al subdesarrollo, la pobreza, la marginación, etc.**

Evidentemente, en este ámbito **es imprescindible un cambio en las actitudes lingüísticas.**

9.4 La enseñanza

La enseñanza es un ámbito preferente de la recuperación de lenguas tanto porque por medio de ella se puede difundir su conocimiento como porque es la actividad más idónea para corregir actitudes lingüísticas negativas y dar a la lengua el valor que le corresponde.

Sin embargo, el hecho de que sea un ámbito preferente no quiere decir en absoluto que sea **ni exclusivo ni suficiente**, y, por tanto, es imprescindible que las actividades relacionadas con la enseñanza estén coordinadas con otros aspectos de la vida de la comunidad. Por otro lado, cabe recordar que, como se menciona en muchos de los casos analizados, el uso de una lengua en la escuela es un factor de prestigio y **su ausencia, en consecuencia, un factor de desprestigio que suele contribuir a la interrupción de la transmisión intergeneracional.** En cualquier caso, y como medida urgente, es imprescindible que en ninguna escuela se prohíba el uso espontáneo de la primera lengua.

El uso de lengua recesivas en la enseñanza no puede ser un hecho aislado si lo que se desea es su recuperación, y la necesaria conexión con otros ámbitos debe darse también en la transmisión del **legado cultural de la comunidad.**

Además de la inserción de la lengua en un proyecto escolar adecuado, es conveniente la creación de materiales que permitan la

adquisición como segunda lengua de aquellas lenguas que forman parte del legado histórico de la comunidad, ya sea por vínculos de vecindad, o por el hecho de formar parte de un mismo estado. Naturalmente la elaboración de estos materiales debe contemplar también como usuarios a los miembros de la comunidad a los que no se les ha transmitido la lengua y desean recuperarla.

Un aspecto muy importante de la enseñanza es la **formación de los maestros y profesores**. En diversos casos se mencionan los prejuicios lingüísticos de los maestros – prejuicios que son transmitidos a los alumnos. Por tanto, la formación de los profesionales de la enseñanza debe contemplar no sólo el conocimiento de la lengua sino también las actitudes hacia ella.

El desarrollo de los programas de enseñanza bilingüe ha creado en algunos lugares una dicotomía entre la escuela bilingüe y la escuela monolingüe que es percibida también como un factor de escisión en la comunidad y que en algunos casos se muestra como un proyecto destinado sólo a las comunidades indígenas, reforzando así la idea de que el monolingüismo es un "privilegio" o un hecho "natural" mientras que el bilingüismo requiere un tratamiento especial. Por otro lado, la etiqueta "enseñanza bilingüe" oculta la realidad de muchas aulas multilingües, las cuales a su vez son imprescindibles en los casos de comunidades muy reducidas o en las zonas de inmigración reciente. Teniendo en cuenta que, en unos casos por tradición y en otros por cambios profundos en la composición de la comunidad, el

como un deseo o una "necesidad" en los casos en que aún no existe.

En aquellos casos en que se deba crear un sistema escrito, es importante tener en cuenta tanto los sistemas de las lenguas del entorno, como la tradición cultural, como la clasificación genética de la lengua en cuestión. Partiendo del hecho de que la escritura –como sistema estático– no puede ser el reflejo fiel de un sistema dinámico por definición como la lengua, no son aconsejables los sistemas de transcripción fonética que dificultan mucho el aprendizaje y que, en cualquier caso, tampoco puede reflejar la variación de la lengua. Por ello, es preferible un sistema en el que los hablantes puedan ver tanto reflejado su pasado como proyectado su futuro. En este sentido, los sistemas de escrituras creados para lenguas del mismo grupo lingüístico pueden aportar soluciones y también reflejar el origen común de dichas lenguas.

El uso de los sistemas de escritura más utilizados en el entorno de la comunidad siempre que éstos sean adecuados a la estructura de la lengua- además de facilitar la comunicación con las comunidades vecinas, cumple la función de insertar a la lengua en la cultura donde se ha desarrollado. Por otro lado, son suficientemente conocidos los casos en que sistemas distintos alimentar las escisiones (percibidas o reales) en las comunidades.

9.6 Las migraciones

Entre los diferentes tipos de migración, son especialmente relevantes **los desplazamientos a zonas urbanas**, en los que las grandes concentraciones de población dan lugar a numerosos procesos de sustitución lingüística.

Como hemos dicho, la dicotomía que se establece entre lo rural y lo urbano de pie a numerosos **prejuicios lingüísticos** que favorecen los procesos de sustitución. Además, es evidente que estos procesos tienen una frecuencia como resultado la marginación y guetización de la población desplazada. Los agentes sociales que intervienen en estos procesos deberían tener en cuenta el factor integrador y de vínculo que proporciona la lengua en el diseño de estrategias de integración de los desplazados y **favorecer tanto el acceso a la lengua de la comunidad de destino como el mantenimiento de la lengua de origen.**

La presencia pública, aunque sólo sea a nivel simbólico, de la lengua de origen de los desplazados puede favorecer la percepción de

la sociedad como multilingüe y multicultural y, en consecuencia, como lugar de acogida de los inmigrantes. Sin olvidar los casos en que la perpetuación de la lengua favorece la guetización, es necesario el diseño de estrategias que permitan que los organismos públicos, las escuelas, etc. reflejen la composición lingüística de la comunidad.

9.7 Los medios de comunicación

La función de los medios de comunicación en la preservación de la diversidad lingüística tiene, como mínimo, dos aspectos fundamentales: el uso de las lenguas y los valores que transmiten.

La información obtenida a través de los cuestionarios muestra que la radio es el medio más plurilingüe, en parte gracias a la mayor facilidad de uso y difusión respecto de otros medios y en parte porque no requiere que la lengua tenga una forma escrita. En este sentido, y como medida urgente, **debería fomentarse el uso de las emisiones radiofónicas** como manera de fomentar y aumentar el espacio de uso de las lenguas amenazadas.

El aumento del uso de internet plantea la necesidad del uso escrito de las lenguas que por su inmediatez evita la sensación de las comunidades de que se ha "llegado tarde", por lo que su uso debería formar parte de los proyectos de planificación.

En cuanto a la prensa, podría ser un método eficaz de proporcionar materiales de lectura que son imprescindibles para que los proyectos de alfabetización tengan continuidad. Además, se podría favorecer la creación de periódicos multilingües.

La televisión plantea un aspecto que no se puede soslayar. El hecho de que grandes cadenas monopolicen este medio tiene como efecto la intermediación en la información, de forma que las comunidades raramente pueden participar en la imagen que se da de ellas.

Además de la democratización de los medios, es importante señalar que una de las medidas más urgentes es la formación de los profesionales de la información en la medida que los valores que transmiten difícilmente pueden ser contrarrestados en otros ámbitos. La profusión de prejuicios lingüísticos (y culturales), además del desconocimiento de la diversidad lingüística y del valor de todas las lenguas, sugieren que la formación de los profesionales de la información debe incluir el conocimiento de este aspecto de la vida de las comunidades y la información necesaria para la superación de los prejuicios lingüísticos que perpetúan las actitudes lingüísticas negativas.

2.1.5 *La perspectiva de género en las lenguas del Paraguay*

Graziella Corvalán
Comisión Nacional de Bilingüismo
Paraguay

Bien sabemos que el discurso no es neutral, ya que las palabras son portadoras de una ideología, que puede o no dar lugar al cambio o pervivencia de los valores, actitudes, imágenes y formas de comportamientos sociales, culturales y políticos de una específica comunidad lingüística. La mujer en su rol reproductivo es la primera e indudable transmisora de las lenguas habladas en la misma, conjuntamente con el cúmulo de valores y creencias que conforman su visión del mundo e identidad nacional.

La perspectiva de género en las lenguas mayoritarias del Paraguay, se entiende como la existencia de usos y formas sociolingüísticas en sus respectivas estructuras y contenido que expresen una forma sesgada de comunicar, relativa a los sexos de la persona humana, para que se adecuen a los crecientes cambios socioculturales y lingüísticos surgidos principalmente en la década de los años noventa.

El objetivo principal de estas páginas es analizar la existencia y uso de la **perspectiva de género** en las lenguas oficiales de este país, en cuanto al uso cotidiano de las mismas y en el imaginario popular, respecto a sus roles reproductivos. En otras palabras, la pregunta es: **¿hasta qué punto el impacto de la cultura tradicional constituye uno de los más importantes obstáculos para erradicar el sexismo en el habla?**

El sexismo en todos los ámbitos de la cultura y por lo tanto de la vida cotidiana, se entiende como la preeminencia de un sexo sobre otro, en el sistema educativo y en el uso cotidiano: del español en cuanto a su estructura y del guaraní en cuanto al mensaje tradicional explícito en refranes y dichos provenientes de la cultura tradicional.

Por consiguiente, se parte del análisis del uso cotidiano y de los textos escolares[1] respecto a la situación de la mujer desde la perspectiva de género en el castellano de los **ñe'ẽnga** (refranes y dichos populares) respecto al guaraní. La educación formal y la fuerza del imaginario popular en una sociedad bilingüe, donde la mayoría de la población usa el guaraní como primera y/o segunda lengua ejercen una influencia fundamental, como los **ñe'ẽnga**, en la construcción sociolingüística de los sexos y por lo tanto, en el comportamiento sociocultural y político de los hablantes guaraní y castellano nativos.

Sin embargo, aunque el imaginario popular se da, entre otras formas, a través del producto cultural[2] conocido como los *ñe'ẽnga* transmitidos principalmente en guaraní aunque procedan de un doble origen sociolingüístico, debido al íntimo contacto existente entre el origen y posterior uso del castellano y el guaraní en este país. **La situación diglósica** del bilingüismo paraguayo, adquiere un significado diferente en cuanto al impacto de los ñe´enga porque estos pertenecen al "**dominio**" lingüístico y social del discurso informal y a menudo **íntimo** de la persona, donde el factor **poder es el principal causante de la asimetría entre los sexos**.

1. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICO

Las estructuras sociales determinan el uso genérico del lenguaje y lo hacen más resistente al cambio, porque es un área donde la discriminación sexual está más encubierta, ya que para cambiar el uso genérico de la lengua es preciso transformar los valores, las actitudes y las prácticas institucionales que subordinan a la mujer. Los comportamientos sociales aprendidos y reproducidos en situaciones concretas transmiten un mensaje de género y de poder porque están

---

[1] Corvalán, Graziella. Los patrones sexistas en la educación en el Paraguay. CPES, BID, 1990.

[2] Pompa, Ma. Del Carmen. **Kuña imembynte va'erãvoi. Valores tradicionales y Pautas reproductivas,** Fondo de Población de las Naciones Unidas Facultad de Ciencias Económicas, UNA, Asunción, Febrero de 1996. 55p.

jerarquizados según el modelo cultural imperante en un lapso en una determinada sociedad.

Recordemos que el cuento heredado sobre el Paraguay como el paraíso de Mahoma, o a nivel más popular, aquello de siete mujeres para cada hombre nos seguiría en el tiempo y espacio, aunque poco se hablara de la indiscriminada y violenta "saca de mujeres" de parte de los conquistadores españoles, para que de dicha unión nacieran los primeros mestizos, los cuales más adelante ya tendrían el status de "mancebos de la tierra" y darían comienzo al bilingüismo paraguayo.

Curiosamente, desde un enfoque más político e ideológico se considera "acrítico y soñador" sostener que las mujeres han sido y son las transmisoras de la lengua nativa, arguyendo que "el discurso dominante olvida los enormes dispositivos de poder y represión desplegados en torno al idioma mayoritario"[3] cuando sabemos que desde la perspectiva sociolingüística llamamos al guaraní la lengua madre de la mayor parte de la población paraguaya. En términos de transmisión y cambio lingüístico, el rol de la mujer resulta fundamental en la pervivencia o desaparición de las lenguas.

Si bien los datos censales relativos al uso de las lenguas después de casi una década del último Censo de Población y Viviendas de 1992, adolecen de cierta debilidad en cuanto reflejo de la realidad sociolingüística actual debido a los crecientes cambios socioculturales que han tenido lugar en el país, son los indicadores con que contamos hasta hoy para explicar el desarrollo y extensión del fenómeno bilingüe paraguayo.

Casi la mitad de la población total (49%) habla ambas lenguas, 39% habla solo guaraní, 6% solo castellano y 6% otras lenguas. Es decir, 9 de cada 10 personas (88%) habla guaraní. Los datos según sexo, indican que más de la mitad de las mujeres (54%) habitualmente usa ambas lenguas en el hogar, 33% usa sólo guaraní y apenas 8% usa castellano, diferencias que se acentúan al agruparlas por área de residencia, sea rural o urbana.

La importancia del uso de las lenguas de parte de las mujeres[4]

---

[3] Soto, Clyde. "Marcas culturales para las mujeres en la sociedad paraguaya", en: ACCION. Revista de Reflexión y Diálogo. Asunción N° 188, octubre de 1998, p. 9-13.

[4] Ramírez Fulvia Brizuela de. "Paraguay: diferenciales geográficos y socioeconómicos de la fecundidad" en **Demografía y Sociedad.** Secretaría Técnica de Planificación. Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censo. Asunción, 1994. pp 13-57.

esta relacionada con la salud reproductiva, la sexualidad y los niveles de fecundidad, en términos del número de hijos por mujer y espaciamiento de los mismos, así como la posibilidad de acceder a niveles educativos y a la información en general.

Los hallazgos indican que las mujeres en edad fértil (15-49 años de edad) que solo hablan castellano es de 3,15 hijos por mujer; para las bilingües es de 3.9, para las que hablan solamente guaraní es de 6.2 y para las que hablan otras lenguas es de 3.8 hijos por mujer, donde el peso del portugués de la gran inmigración femenina brasileña residente en las localidades campesinas es importante. Se ha encontrado que la lengua es determinante en los roles reproductivos, tanto biológicos como sociales.

A medida que los índices de urbanización disminuyen aumenta notablemente el número de hijos por mujer. Las mujeres castellano hablantes con más nivel de fecundidad se encuentran en el área rural con 4,6 hijos por mujer. Las mujeres guaraní hablantes, con menor fecundidad residen en Asunción con 5,2 hijos por mujer y en su gran mayoría son inmigrantes campesinas.

La distancia mayor en cuanto a la carga familiar, se encuentra entre las mujeres que hablan guaraní en el área rural con 6,5 hijos y las castellano hablantes en Asunción con 2,5 hijos por mujer. Sin embargo, las mujeres fértiles bilingües se distribuyen de menor a mayor rango entre Asunción y las ciudades de menor nivel de urbanización. Evidentemente, **los programas educativos y sobre todo la educación bilingüe adquiere suma relevancia en cuanto a la planificación familiar y salud integral pública de la mujer campesina de este país.** La literatura en guaraní o bilingüe sobre cuestiones relacionadas a la salud pública es casi inexistente, como por ejemplo el "Material Didáctico Bilingüe de propaganda para la prevención del cólera"[5].

Por consiguiente, la educación formal **en** y **de** las dos lenguas mayoritarias del Paraguay desde la perspectiva de género, es un factor fundamental de transformación sociocultural y lingüística de la población en general, por un lado. Por otro, el movimiento feminista y de mujeres organizadas se ha convertido sin lugar a dudas en la

---

[5] Canese, Arquímides y Natalia, Acosta Feliciano, CEPAIL ÑEMITY~ Revista Bilingüe de Cultura, N° 27, Julio-Diciembre de 1993, 12-17 pp.

fuerza impulsora de cambio, aunque muchos de ellos todavía no formen parte del uso cotidiano de los/as hablantes nativos/as.

2. EL FEMINISMO: EJE TRANSFORMADOR DEL LENGUAJE

En el estudio de las lenguas desde una perspectiva exclusivamente lingüística, el género ha sido sólo tratado desde la concordancia gramatical y no desde un enfoque sociolingüístico, tan íntimamente enraizado en el contexto sociocultural. Recién hace una década y poco, que el surgimiento del feminismo hizo que se repensara el alcance del género en el uso cotidiano, político y educativo de la lengua, principalmente de parte de las mujeres y en mayor medida, desde la visión de las mujeres feministas que han militado en la lucha por la equidad de género y contra la discriminación.

Si bien es cierto el feminismo ha sido el gran impulsor de los cambios en el uso de la lengua, en algunos campos del conocimiento mas que en otros, para muchas personas especialmente lingüistas y docentes en general, todavía les resulta difícil comprender la importancia que para la mujer, desde la perspectiva de género, tiene el uso del femenino en determinados aspectos del código tanto en el español como en otras lenguas. Algunas como el inglés por ejemplo, que no está sujeta a un organismo normativo de su uso, permite mayor libertad y por consiguiente, adecuación del uso a los cambios socioculturales provenientes de sus hablantes. En la lengua guaraní, el género femenino prácticamente no existe, con la excepción de ciertos sustantivos como hombre, mujer, niño/a, hijo/a, señora, señorita, etc y en general términos usados en el ámbito familiar para indicar parentesco.

Los niños y las niñas pasan a través de dos procesos diferentes de socialización que l@s lleva a adherirse a cada género y a dos ámbitos sociolingüísticos diferentes o dos estilos discursivos diferentes. El estilo femenino de comunicación favorece a los varones, mientras que contrariamente el masculino, revestido de poder, hace que las mujeres se retraigan y callen invalidando muchas veces la tarea pública de las mujeres en posiciones de poder.

Para un cambio significativo en una lengua se necesitaban muchos años, situación que va cambiando debido a la inmediatez de los medios masivos de comunicación, como la radio, la televisión, así

en el voto de las mujeres, las que son ciudadanas plenas en este país desde 1961.

Los libros de textos, guías para docentes y materiales educativos en general, van lentamente eliminando el género masculino omnicomprensivo, aunque este cambio lingüístico resulte aún difícil para las maestras, todavía muy apegadas al purismo de la lengua castellana especialmente y sobre todo donde la perspectiva de género, aún no comprendida en cuanto a su impacto social y cultural, esta ausente todavía de la práctica educativa.

3. LA DISCRIMINACIÓN EN EL CASTELLANO

El conocimiento de la perspectiva de género es fundamental para que se haga posible el discernimiento de cuando la producción lingüística lleva implícita la discriminación que actualmente viven las mujeres, por ejemplo en situaciones como su acceso y permanencia en el mercado de trabajo, cuando todavía no se acepta los nombres de actividades, profesiones, cargos sino en una única acepción masculina.

La lectura social y cultural es que el trabajo remunerado corresponde principalmente al mundo masculino y que la trasgresión de las mujeres a dichas normas supone cuestiones de índole actitudinal y de formación profesional, por un lado. Por otro, también significa un desajuste emocional y gran esfuerzo de negociación para acceder por ejemplo a las profesiones tradicionalmente masculinas y por lo tanto de prestigio social. Así es que hablamos de enfermera, empleada doméstica, secretaria, etc. siempre en femenino. Sin embargo usamos el masculino para doctor, ministro, juez, Presidente de la Rca., Concejal, empresario, actor social, gerente, etc.

Algunas de las propuestas alternativas son:[6] Los derechos humanos (en vez del hombre). La gente de la calle (en vez del hombre de...) El cuerpo humano (en vez del cuerpo del hombre) El alumnado (en vez de los alumnos) La juventud (en vez de los jóvenes) Contrariamente existen las referencias peyorativas como: Mujer pública (prostituta); Mujerzuela (de poco valor) etc.

Sin embargo, nunca deberá plantearse el cambio como una

---

[6] Lledó, Eulalia "Cambios necesarios" En: PERSPECTIVAS. Las trampas del Lenguaje, ISIS Internacional, N°. 5 enero –marzo de 1997

acción aislada, como si el lenguaje fuera algo ajeno a la situación discriminatoria en la que viven las mujeres en la actualidad. El hecho de que el Diccionario de la Real Academia Española –la norma sancionadora- recoja los nombres de acción, profesiones casi siempre en masculino... no es una anécdota, sino que tiene una relación directa con la situación laboral asignada a las mujeres.[7] En este sentido, se han dado algunos avánces en el uso de algunos sectores de la población, a pesar de que para muchos y muchas estos cambios parecerían no tener sentido. El ejemplo más claro es decir que María es un miembro de la Comisión Nacional de Bilingüismo. ¿Qué y quién nos impide cambiar por miembra de la Comisión Nacional de Bilingüismo? Sólo la costumbre que la hacemos nosotras.

4. LA ENCRUCIJADA DEL GÉNERO EN EL CASTELLANO ORAL Y ESCRITO

Desde hace más de dos décadas el estudio de la lengua española desde una perspectiva de género ha puesto en evidencia ciertas cuestiones de la práctica que hacen a la lucha de las mujeres contra su discriminación y exclusión social y que históricamente se han aceptado como parte inherente no solamente del habla (**perfomance**) sino también de la adquisición del mismo código lingüístico en su forma principalmente escrita (**competence**) como es por ejemplo, el uso del masculino como genérico en el castellano y la inexistencia del feminismo en la construcción y uso del lenguaje debido al purismo de la lengua.

Desde un punto de vista conceptual es sabido que la diferencia en el uso de los géneros en el discurso, esta siempre presente el elemento de poder por un lado y por otro, una diferente concepción del mundo, en la que por medio de la palabra conformamos una ideología sexista que abierta o tácitamente transforma los valores, actitudes y comportamientos hacia uno u otro género. La **clasificación del discurso en géneros** tiene un **origen y una fundamentación sociales** ligadas siempre a un **mensaje** de **poder** puesto que **están jerarquizados**. Así el discurso femenino puede construir o reproducir la histórica marginación y a menudo exclusión social, económica y política de la mujer, cuando esta **ausente** la **perspectiva de género**.

---

[7] Careaga, Pilar. "El sexismo del lenguaje" en: NOMBRA. Documento N°.1, Instituto de la Mujer, Madrid, 1994.

La complejidad del tema se pone en resalto cuando se trata del discurso oral público; el lenguaje de creación y la transmisión de conocimientos en los escritos académicos y/o políticos cuando es importante la visibilidad del género femenino. **Si bien es cierto que** las mujeres no aceptamos el genérico masculino, también es cierto que nos encontramos en la encrucijada del uso continuo de tener que optar por alternativas como: otras y otros; los y las; niños y niñas, sobre todo para sustantivos y adjetivos principalmente, los que son un obstáculo para la fluidez y armonía del discurso oral y público.

El mismo problema encontramos cuando se trata del lenguaje escrito y **la disyuntiva se presenta en el uso de barras que separen las terminaciones de género como: Los/as; niños/as; el uso de @ para ambos géneros o la preferencia por el uso de: los y las; niños y niñas; otros y otras, etc.** opciones que tampoco contribuyen a la fluidez del estilo ya sea literario o académico en las ciencias sociales. Evidentemente que la alternativa es la utilización de términos que incluyan ambos géneros como: persona humana en vez del genérico hombre, docente, joven, pero que no cubre todo el espectro del pensamiento y/o accionar del ser humano y que precisa de más voluntad "política" respecto a la creación y difusión de la industria cultural y principalmente al proceso de concientización sociolingüística y de género en la educación formal.

Una tercera alternativa podría ser una combinación de dichas formas de uso tanto oral como escrito, para lo cual se precisa un conocimiento acabado de las dimensiones socioculturales que hacen a las subculturas de los géneros, igualdad de oportunidades y a las posibilidades de transformación del uso de las lenguas, ya que la innovación lingüística ha existido y existirá siempre y que somos los hablantes nativos los que finalmente aceptamos o rechazamos las innovaciones dentro de la lengua madre.

La eliminación del sexismo que subyace en el uso de la lengua tiene a las feministas sus máximas innovadoras en la creación de un nuevo lenguaje, obviamente en contraposición con el lenguaje normativo actual, resultado de dos siglos de exclusión de la mujer y que ya no es el que se adecua y requiere una sociedad moderna y pluralista. El lenguaje es fundamental para el cambio de la sociedad, demostrado en la evolución de las lenguas que han pasado por dichas transformaciones, sobre todo en el vocabulario como es el caso del inglés.

La simple substitución del género cuando corresponda en la producción oral y/o escrita tampoco es el único reformador de las

5. LA DISCRIMINACIÓN EN GUARANÍ A TRAVÉS DE LOS ÑE'ENGA

La cultura tradicional se refleja claramente en los **ñe'ẽnga** y en el **cancionero popular** transmitidos principalmente en lengua guaraní y sobre los que se ha escrito bastante desde diversos puntos de vista. Pompa, los define como un "dicho breve, anónimo, popular y sentencioso...."[9] y donde la mujer es la protagonista de un mundo que refleja las pautas tradicionales que todavía son reacias a cambiar, a pesar de la indudable aunque lenta transformación de la sociedad paraguaya en cuanto al precepto constitucional que claramente establece la igualdad entre los sexos.

Ejemplo de los muchos que se han rescatado del imaginario popular y que resumen el profundo machismo del paraguay@ son: "Kuña ha caramelo sapy'aiterãnte" (la mujer y el caramelo son para un momento) y "Kuña rete mbohapy: mamadera, criadero ha parque de diversiones" (el cuerpo de la mujer tiene tres partes: mamadera, criadero y parque de diversiones).

Sin lugar a dudas nos encontramos en un proceso de transición a la modernidad, donde los valores tradicionales y comportamientos de la nueva sociedad de consumo se entrecruzan, dejando a los grupos sociales más desfavorecidos como las mujeres y l@s jóvenes sin modelos identitarios de más largo alcance, que los hallados en los ñe'ẽnga en relación a la vida cotidiana. La analogía es la base de funcionamiento del ñe'ẽnga, al cual se adhiere tanto el hombre como la mujer de este país, por eso hablamos de hombres y mujeres machistas.

Las conceptualizaciones señaladas por María del Carmen Pompa se refieren específicamente a la pervivencia de los valores tradicionales referentes a la identidad femenina; la maternidad; el embarazo; la mestruación; mujer ama de casa; mujer en función al marido/compañero; la paternidad; las relaciones sexuales y a la visión masculina de la mujer.

Con más saña y menos gracia (para las mujeres) el ñe'enga trasmite la "supuesta sabiduría" del paraguay@ a expensas de una mujer sujeto de adjetivaciones que definen su identidad como sumi-

---

[9] Pompa, María del Carmen. Op. Cit. P.25

sa, indecisa, con roles prefijados, destinada a cumplir su rol reproductivo biológico y social. El placer no forma parte aceptada de su sexualidad. La resignación del embarazo no deseado es inherente a su ser femenino.

Un estudio[10] de tipo experimental sobre la cultura paraguaya, ha llegado a los siguientes resultados sobre lo que la gente cree de la mujer: 1)"Que la mujer es inferior al varón en todo, es poco confiable. Es una convicción extendida y no discutida en el sector rural. Las mismas mujeres creen y aceptan esta inferioridad al decir: "Ñamõĩna Kuimba'emi ñane Comisión-pe; Kuñánte la iperéva". 2) "Que la mujer debe estar sometida al varón y que es incapaz de elegir, por eso se la elige como novia, esposa, etc. En la casa es la que no confía en su hija" y así muchos por el estilo.

Domingo Aguilera[11] ha publicado 2806 "dichos populares" recogidos en el interior del país en español, guaraní y jopara, agrupándolos en una amplia gama de temas como: amor, animales, arriero, borracho, comidas, comportamiento, mujer, pobre, vieja, viejo, etc. El común denominador de todos es algo así como un humor negro desde la perspectiva de género y que solamente contribuye a la pervivencia del machismo paraguayo, aunque lastimosamente sea parte de nuestra heredad.

En el cancionero, tanto en castellano como en guaraní idealiza a la mujer. Sin embargo, la lengua guaraní a través de los ñe'enga pinta una imagen negativa y denigrante de la mujer, contribuyendo a su baja autoestima e invisibilidad en la actividad pública. "En guaraní está escrita una de las canciones que es paradigma de la visión machista que se tiene de la mujer y de la división sexual del trabajo: "Kuña guapa" (mujer hacendosa). Esta canción ....se acerca más a las imágenes que presenta el ñe'enga que a las idealizaciones de las demás polkas y guaranias del cancionero..."[12]

Tanto en el ñe'ẽnga como en el cancionero, la permanencia de la cultura tradicional se ha convertido en el común denominador del pensar y actuar de la sociedad paraguaya respecto a la mujer, espe-

---

[10] Dávalos, Juana. "La mujer paraguaya a través de los ñe'ẽnga". En ÑEMITY~ Revista Bilingüe de Cultura. N° 22 enero-junio de 1991.p 27.

[11] Aguilera, Domingo. ÑE'ẼNGA Dichos populares paraguayos, CEPAG. Asunción, 1996, 246 p.

[12] Pompa, María del Carmen. Op. Cit. .p. 43

cialmente a la mujer campesina y la del sector urbano popular y como dice Pompa "la identidad femenina impuesta, una identidad estereotipada, que se presenta a nuestro imaginario colectivo a través de dos vertientes distintas de la producción cultural: una que pertenece a la amplia gama del ñe'ẽnga y la degrada, relegándola al ámbito doméstico y a la diversión masculina y otra que pertenece al cancionero popular y la idealiza, deshumanizándola en ambos pro-

sos".

sulta casi imposible de medir[13].

Respecto a la educación indígena la controversia sobre la escuela de y para los indígenas ha generado todo un continuum de diferentes posiciones ideológicas, políticas y por último prácticas, sobre la conveniencia o no –dependiendo para quién– de la alfabetización en las lenguas oficiales y/o la alfabetización con y sin escuelas[14].

A pesar de que por educación bilingüe se entiende que el proceso educativo se lleva a cabo en dos o más lenguas, la deuda con la población indígena específicamente la atención por parte del estado a la propuesta de Educación Indígena, entre otras muchas, es respecto a la educación formal pública y específicamente en lo que respecta al uso en el aula de las respectivas lenguas nati[illegible]

2.1.6 ¿Qué hacer por la interculturalidad?

Patricio Sandoval Simba*

El Instituto Andino de Artes Populares del Convenio A[redacted]

1. SOBRE LOS "ESFUERZOS INTERCULTURALES", LA SOLIDARIDAD Y LA CONVIVENCIA SOCIAL

Según estimaciones recientes, los 184 estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vi[redacted]

2. OPCIONES PARA EL DIÁLOGO Y CONCERTACIÓN SOCIAL

Cuando las culturas tienen poderes muy desiguales, cuando hay una historia larga de desigualdad, el diálogo puede ser un equívoco total. Frente a esto se puede enunciar que el diálogo hoy en día entre culturas con poder totalmente distinto, sólo es legítimo en la medida en que contribuye a disminuir la desigualdad.

Este es un proceso que lleva tiempo y que requiere de algunas condiciones básicas:

- El diálogo no es hacer consultas, ni dar información; es sobre todo un proceso de concertación que supone un aprendizaje recíproco entre la cultura dominante y el resto de culturas.
- Cada cultura debe decidir cuando esta lista para el diálogo, lo cual requiere de un proceso de preparación previa.
- Las culturas nunca dialogan sobre todo con todos y sobre todas las cosas. Hay que reconocer que en el diálogo hay límites y que hay temas culturales que no son negociables.
- El diálogo no necesariamente es un proceso irreversible, las culturas que se abren al diálogo tienen el derecho de cerrarse por un tiempo cuando piensan que es necesario prepararse para otra etapa del diálogo.

·Cada cultura debe profundizar en los mecanismos de representatividad que posee, en otras palabras la interculturalidad requiere de un ambiente democrático igualmente multicultural. Un ejemplo concreto sobre esto es el caso de los representantes políticos en la cultura occidental: los que mandan, mandan mandando; en el caso de las culturas indígenas, en la mayoría de los casos, los que mandan, mandan obedeciendo porque derecho verbalizan las decisiones que han sido tomadas por el colectivo.

Como todas las culturas tienen diferentes versiones de concebir y explicar las cosas, para el diálogo hay que escoger la versión más abierta a la otra cultura u otras culturas, o la versión que permita alcanzar el círculo de reciprocidad más amplio y que provoque una especie de desarme cultural y no de imposición.

El diálogo debe mantener un equilibrio entre la visión de igualdad o diferencia, o dicho de otra manera, tenemos el derecho a ser

iguales cuando la diferencia nos hace inferiores, pero tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos quita identidad, el ejemplo histórico más reciente es el de los negros y blancos de África del Sur que no quieren ser totalmente iguales, tienen culturas e historias distintas, por lo tanto son diferentes, pero también quieren ser iguales en lo que respecta a derecho, a la educación, salud, participación política. O sea, quieren ser iguales pero también diferentes.

El diálogo intercultural desde una perspectiva más amplia, podría ser un referente para ampliar la base social que participa en el diseño, formulación, ejecución y evaluación de políticas sociales y culturales, y un eficiente mecanismo democrático que traslade y delegue la toma de decisiones a las instancias más cercanas a la base de la pirámide social.

La práctica de la interculturalidad debe optar por líneas de pensamiento y trabajo para hacer real el reconocimiento de la diversidad como un activo potenciable para el desarrollo, tales como:

- Posibilitar la organización de las personas, elaborar las agendas de trabajo de manera participativa, definiendo con transparencia los acuerdos y las acciones.
- Observar una actitud flexible y contrastiva de enfoques y criterios, para definir alternativas desde las expectativas de progreso y superación de las necesidades.
- Ser accesible a la comunidad tanto para informar de su realidad, auto analizarla, criticarla y proyectar una "imagen objetivo" que condense la realidad en la que se pretende o interesa vivir.
- Identificar temáticas consustanciales a la identidad local, para lograr una visión integral del desarrollo y propiciar expectativas y acción.
- Estimular la coordinación y sinergia, para facilitar la unificación de los recursos dando soporte, acciones de mayor alcance y cobertura con criterios de autogestión.
- Privilegiar la comunicación como un medio para crear una confianza generalizada y tomar decisiones con base al consenso.
- Avanzar hacia sistemas locales y regionales para el desarrollo sociocultural, a través de una efectiva acción de coordi-

nación y delimitación de roles y funciones entre las instituciones y actores comprometidos en el desarrollo cultural.

- La priorización de las propuestas de la sociedad civil representada por sus interlocutores naturales.

3. DEL FORTALECIMIENTO DE LAS ENTIDADES Y COLECTIVOS SOCIALES

La participación de los ciudadanos y colectividades es una actitud de vida y un modo indispensable para el trabajo. Supone buscar y prestar apoyos, sumar, multiplicar y encadenar esfuerzos y recursos, para alcanzar mayores metas.

Es un proceso permanente e integrador de diversos aspectos y representa compartir el poder de decisión y las responsabilidades. Para conseguirla hay que despertar la conciencia, solidaridad y el interés de las personas, organizaciones e instituciones por los problemas.

En este sentido, la interculturalidad es clave porque representa la apertura, el reconocimiento y valoración de la diversidad, y respeto a los otros; para intercambiar, dialogar y concertar.

La interculturalidad y el enfoque de género, estimulan la participación de otros sectores y personas, amplían las capacidades, oportunidades y recursos para responder a los problemas.

Los esquemas participativos demandan la vigencia del derecho a la consulta, participación en la toma de decisiones, control y transparencia en la gestión social. Es necesario el protagonismo de las comunidades y organizaciones con quienes se tiene que concertar. Se deben realizar eventos para encontrarse, intercambiar, dialogar y concertar.

El concepto de participación ha sido tratado abundantemente en la literatura en relación con cierta fórmula de democracia política, y como eje fundamental para el desarrollo de la sociedad y su cultura.

En su vinculación con las estrategias de desarrollo, la participación constituye un medio para lograr el reparto equitativo de los beneficios, y es el elemento indispensable para una transformación y modernización auto sostenida de la sociedad.

Todos reconocen la participación como el proceso que posibilita el desarrollo endógeno y a su ausencia se le atribuyen las causas

de los fracasos de un conjunto de proyectos emprendidos. Lo importante no es otorgar un rol o papel a la población sino es plantearse nuevas formas o medios de distribución del poder para hacer viable un proyecto social justo y equitativo.

Se nos recomienda que todo ideal o interpretación de la participación deberá coincidir en defender un ideal de sociedad que promulgue la igualdad, la libertad y el derecho de todo hombre a decidir sobre los aspectos vitales de su existencia, de luchar con plena conciencia de sus actos por una opción mejor. La participación es un esfuerzo para buscar construcciones sociales que le den el lugar correspondiente al ser humano en su derecho a ser libre, responsable y diferente.

4. SOBRE LAS "OTRAS" POSIBILIDADES ALTERNATIVAS AL DESARROLLO ACTUAL DE NUESTROS PAÍSES

La realidad actual y las prácticas sociales parecen que de manera hegemónica se suceden bajo la égida mercado total, según el cual la empresa es el único agente moderno de la inversión, el desarrollo y el empleo, presentando al modelo empresarial y su concepto de eficiencia como forma universal de la racionalidad.

El desarrollo del capital requiere, entre otras cosas, mercados globales, cuya institucionalización depende de organizaciones internacionales, una moneda mundial estable, organismos financieros internacionales, poder político militar, políticas gubernamentales coherentes, una cultura de consumo masivo, un sistema jurídico global, el poder político –militar de los principales estados propulsores del capitalismo–.

La institución central es el mercado, el Estado es visto como instrumento del poder económico, para respaldarlo o bien como poder competidor. La naturaleza es vista como insumo, las capacidades encarnadas en el trabajo humano son vistas como otro insumo más. La competencia es la clave para el buen funcionamiento del sistema, el individualismo representa la búsqueda de la máxima satisfacción. La cooperación se logra a través de la división social del trabajo, de la competencia y especialización de empresas y trabajadores, y la persona se disuelve en roles como consumidor o trabajador.

Sin embargo, existen propuestas alternativas referidas al pleno desarrollo de la capacidades de las personas, las comunidades y las sociedades, ampliando el espectro de opciones para su propio desa-

rrollo, así como el planteamiento de una relación armónica con la naturaleza.

Que requieren actores socioeconómicos cooperando, actuando no sólo con reglas del juego compartidas sino con proyectos estratégicos, con interrelaciones y reconocimientos interpersonales e intercomunales, donde se percibe que el bienestar de cada parte depende del bienestar de las otras, o que la expansión de las oportunidades de cada uno depende del desarrollo del conjunto.

Donde el papel del Estado tiene que ver con el movimiento del conjunto, con la regulación de la competencia.

Se plantea actuar en ámbitos territoriales limitados, con fuerte peso de las relaciones interpersonales, donde puedan expresarse y reconocerse los proyectos y rasgos particulares, donde pueda realizarse sin alienación una evaluación del todo y su evolución posible y deseable. Lo que algunos denominan espacios para un "desarrollo a escala humana", en el cual la naturaleza es vista como parte de la base material de la sociedad, como condición de existencia de la vida social misma.

Se considera que es un logro de lo humano, poder realizar intercambios con otras sociedades, con otras culturas, cercanas o lejanas, superando el localismo, reconociendo al otro y reconsiderando la propia identidad en esas relaciones. También que los valores de reciprocidad y cooperación comunitaria, no pueden ignorar la existencia de individualidades y particularismos, determinados por la historia y la existencia actual de macro estructuras que tienen su propia lógica de reproducción.

Donde la competencia puede ser regulada desde poderes no económicos, demostrando que hay mejores combinaciones de comportamiento donde todos pueden estar incluidos y tener expectativas de mejor calidad de vida. Y, que la jerarquización de los derechos humanos individuales debe darse a partir de idea de comunidad, de los derechos sociales y los valores de justicia social.

La cultura –a juicios de todos– es resultante de un proceso que "cifra y resume la experiencia vital de un pueblo"; podemos entenderla como un proceso dinámico de codificación y elaboración del sentido social, que se crea y recrea constantemente.

En esta relación hay lugar para plantearse actitudes y decisiones sobre cómo se quiere ser, cómo se quiere vivir, los saberes que se

quieren recuperar, incorporar y/o desarrollar: lo que nos acerca a una concepción "más fecunda" de la cultura en términos de ser un instrumento para pensar, comprender y transformar la sociedad.

¿Será posible producir una cultura para avanzar a una realidad más satisfactoria? ¿Es el tiempo de reinventar la acción cultural como factor y beneficiaria del desarrollo de nuestros países? ¿Cómo asumir la identidad y proyectarla?

Si pensamos que el desarrollo y mejora de la calidad de vida de las personas y colectividades, tiene que ver –exclusivamente– con el crecimiento económico y la acción del mercado; la cultura aparece como un factor periférico y dimensión de poco interés, más aún cuando en nuestro medio la pobreza alcanza niveles críticos. Sin embargo, si asociamos "desarrollo" con equidad social, convivencia, saberes y capacidades propios, manejo y preservación ecológica, satisfacción de necesidades humanas básicas, libertad de expresión, etc.; es decir, si reparamos en otros indicadores de medición y carácter cualitativo, la cultura se convierte en un factor estratégico y vital.

C. Kleymeyer, que escribe sobre cultura y desarrollo de base, dice: "por muy grande que sea la pobreza, la gente siempre cuenta con recursos como la inteligencia, imaginación, historia, sentido de identidad, patrimonio cultural, cuya manutención y fortalecimiento son esenciales.

La experiencia enseña que los pueblos con fe en sí mismos, que saben de dónde vienen y cuya seguridad personal y orgullo colectivo se basan en esta misma conciencia, son los más preparados para llevar a cabo los cambios que sus sociedades requieren".

Estos planteamientos son un magnífico referente de lo que constituye la dimensión cultural del desarrollo y lo valioso de gestionar sobre las distintas facetas del ser y vida de la sociedad y las personas, adentrándonos en nuevos campos, como la formación de valores éticos, de la identidad, personalidad y el bienestar interior de los individuos:

Que nos valoremos, ganemos en estima, amor propio y conozcamos nuestro sitio en la sociedad, es necesario para mejorar la convivencia, cooperación y unidad de propósitos, ya sea en la familia, la comunidad o en términos de país.

Para muchos de nosotros, estos aspectos –entre otras cosas–: contribuyen a equilibrar la alteración social producida por las des-

igualdades económicas. La música, literatura, danza, teatro y artesanías, campos en los que trabajamos frecuentemente para robustecer la identidad y cultura de las comunidades, son útiles también para fines mayores, como la ocupación del tiempo libre de las personas, para ofrecer oportunidades de creatividad y aprendizaje, fomentar su participación en la solución de los problemas y ejecutar programas de educación y capacitación productiva.

En este sentido, pensamos que desde la cultura es cierta la posibilidad de imprimir a los procesos de transformación social, esa dimensión nueva que se demanda hoy: propiciar una utopía para que cada colectividad y grupo –a cualquier escala poblacional o geográfica–, busque su "satisfacción, prosperidad y su felicidad, de acuerdo con su marco cultural y sus estructuras económicas, sociales y políticas a lo largo del tiempo", de forma autónoma y solidaria.

Las propuestas para dinamizar la interculturalidad contemplan múltiples dimensiones del todo social en nuestros países, entre las que podemos destacar:

- El tema de una ciudadanía "nueva o renovada" puede ser propicio para reducir las contradicciones sociales y promover el sentido de la vida, para los individuos y colectividades, con relación a sus derechos políticos, sociales y culturales.
- Los esfuerzos interculturales por la convivencia social, además de observar los preceptos por la cultura de la tolerancia y la paz, deben permitir se materialicen los logros alcanzados en el ámbito constitucional, particularmente en los derechos que aseguran los recursos y las instituciones de las que dependen las minorías sociales.
- El diálogo y concertación social, debe posibilitar un equilibrio entre la visión de igualdad y oportunidades en las condiciones de vida de las personas y comunidades, y la visión de diferencia entre los mismos en atención a sus culturas e historias.
- El diálogo intercultural además de un referente para ampliar la base social que participa en la gestión de las políticas sociales y culturales, podría ser un eficiente mecanismo democrático que traslade y delegue la toma de decisiones a las instancias de base de la sociedad.

- En el fortalecimiento de las entidades y colectividades sociales, lo importante no es otorgar un rol o papel a la población sino es plantearse nuevas formas o medios de distribución del poder para hacer viable un proyecto social justo y equitativo.
- La participación tiene que ver con buscar construcciones sociales que le den al ser humano, derechos a ser libre, responsable y diferente, en contextos de igualdad, libertad y derecho.
- La interculturalidad no puede limitarse a la presencia y reafirmación de nuestras lenguas indígenas, expresiones culturales e identidades; sino a propuestas integrales orientadas al pleno desarrollo de las capacidades de las personas y las comunidades, de manera alternativa, humana y sustentable.

Desde la cultura es cierta la posibilidad para que cada colectividad y grupo, busque su satisfacción, prosperidad y felicidad, de acuerdo con su marco cultural y estructuras económicas, sociales y políticas, de forma autónoma y solidaria.

2.1.7 *Lengua, Nación e Identidad*

Ensayo para el seminario del Dr. Rodolfo Stavenhagen

Laura Bensasson
Doctora en Antropología (CIDHEM)
Cuernavaca, 6 de octubre de 1999

I. LA NACIÓN

"Pocas veces como en la actualidad las sociedades caminan tan huérfanas de horizontes".[1]

R. Stavenhagen define la Nación como un espacio geográfico cuyos habitantes se identifican con sus fronteras y con el Estado que los representa, entendido éste como el aparato político, jurídico y legal, que ejerce el control sobre este espacio geográfico y detenta el monopolio legítimo del uso de la fuerza.[2]

El concepto de Nación data de 1800 y se consolida en 1900[3], cuando corresponde al pueblo elegir a sus gobernantes, contrariamente a lo que sucedía durante la monarquía absoluta. El concepto de nación puede definirse de dos maneras: por la adscripción territorial o por los antecedentes étnicos, lo cual origina dos tipos de ciudadanía: la étnica y la cívica.

Benedict Anderson define la Nación como "una comunidad

---

[1] Osorio, J., "América Latina: Globalización y crisis de identidad", en IDENTIDAD NACIONAL Y NACIONALISMOS, México, Sociológica, año 8, nº 21, Enero-abril de 1993, p. 229.

[2] Comunicación verbal.

[3] En la declaración de independencia de los USA de 1776 se habla de pueblo, y sólo en la Constitución de 1789, de nación.

política imaginada como inherente y soberana"[4], y el nacionalismo como "la expresión de una forma alterada de conciencia y el necesario olvido de las conciencias anteriores", siendo ambos, al igual que la nacionalidad, "artefactos culturales de una clase particular"[5], así pues, el autor opina que el fenómeno del nacionalismo se funda en tres paradojas:

1. la modernidad objetiva de las NACIONES de fines del siglo XIX frente a su antigüedad subjetiva.
2. la universalidad del concepto sociocultural de NACIONALIDAD frente a la particularidad de sus manifestaciones concretas.
3. el poder político de los NACIONALISMOS, frente a su pobreza e incoherencia filosófica.

Es por ello, quizá, que para Gellner el "nacionalismo no es el despertar de las naciones a la autoconciencia: inventa naciones donde no existen"[6].

Finalmente, Anderson diferencia el "nacionalismo popular" del "nacionalismo oficial" o Estado – Nación; este último, postula la identidad entre el Estado geográfico, el aparato político y la colectividad histórica y cultural, esto es entre territorio, pueblo y gobierno.

Para Gustavo de la Peña[7], el "territorio nacional" continua siendo una metáfora privilegiada de la idea de nación, que puede ser utilizada en los discursos hegemónicos del Estado, a tal punto que "la defensa del territorio y de la soberanía nacional ha servido para atacar las demandas de los grupos indígenas, que exigen el reconocimiento de sus territorios y derechos étnicos"; pero actualmente, "esta visión mistificadora del territorio nacional se vuelve insostenible en un discurso gubernamental que privilegia la apertura a la globalización". Añade el autor que "los conceptos de Estado y de Nación se volvieron inseparables en los discursos nacionalistas no por lógica sino por política".[8]

---

[4] NACIONES IMAGINARIAS, Benedict Anderson, FCE, México 1993, p. 23.
[5] Idem, p.21.
[6] Idem, p.24.
[7] De la Peña, G., "Territorio y ciudadanía étnica En la Nación Globalizada", en: Desacatos, Revista Semestral de Antropología social, n°1, Primavera de 1999, ed. CIESAS.
[8] Idem, p. 14.

Con la constitución de los Estados modernos, asistimos pues al ascenso del nacionalismo como la justificación de la toma del poder público, plasmado en el concepto de "Estado –nación", sin embargo, el surgimiento del Estado no equivale al de la nación.[9]

> *"El nacionalismo estatal contiene una lógica contradictoria de origen: por un lado las orientaciones universalistas del Estado de derecho y la democracia; por el otro, las orientaciones particularistas de una nación frente al resto del mundo".*[10]

Para María García Castro[11], la Identidad nacional, promovida por los Estados-nación para legitimar su posición hegemónica, "responde a condicionantes histórico-políticas particulares, profundamente modificadas en los tiempos actuales a consecuencia de los procesos de globalización económica y cultural, lo cual permite "que afloren otro tipo de identidades sociales que expresan nuevas formas relacionales entre el individuo y la colectividad[12]. Es por ello que junto a los procesos estatistas de unificación y centralización, existen también movimientos separatistas, de recuperación o resistencia, sobre la base de una concepción etnicista de la nación; estas identidades "naturales" –prosigue la autora citando a Smith–, se contraponen al "artificio" del Estado.

"Una de las obsesiones manifiestas de los Estados nación (...) radica en la búsqueda y definición de una anhelada "identidad nacional"[13]; este deliberado intento de imponer un modelo de identificación único responde a la noción de que la heterogeneidad socioestructural es una de las causas de subdesarrollo, de manera que la búsqueda de esta identidad ha supuesto históricamente la represión de la pluralidad.

José del Val[14] menciona diferentes niveles de identidad; de ellos, el nivel primario constituido por el individuo y la familia, "nos es dado como segunda naturaleza", mientras que la pertenencia a los niveles siguientes (comunidad, etnia, clase, etc.) depende de la

---

[9] Para E.R. Wolf, por ejemplo, México se convirtió en Estado independiente antes de haberse constituido en nación.
[10] Idem, p. 36.
[11] María García Castro, "Identidad nacional y nacionalismo en México"
[12] Idem, p. 31-32
[13] p. 182
[14] del Val, José, "Identidad: etnia y nación".

asunción voluntaria; el nivel nacional, sin embargo, expresa una identidad institucional, por lo tanto su adscripción es obligatoria. Ahora, nuestra propia identidad nacional se encuentra en crisis por la dificultad de conciliar "el discurso de la modernidad como meta, con la defensa de la identidad nacional como principio".

La identidad nacional remite pues a "una dimensión ideológica que implica tanto la identificación con un proyecto de nación como un sentimiento de pertenencia a una nación y a su cultura. Pero ni la identidad nacional ni el proyecto de nación que le da vida son inmutables".[15]

En México el nacionalismo se erigió en el discurso legitimador del Estado independiente, cuyo autoritarismo se reconoció entonces como necesidad del momento histórico y para lograr la integración nacional; pero desde principios de los ochenta la modernización que el gobierno impulsa ha modificado la naturaleza del Estado, que "ha ido borrando del discurso nacionalista tanto los referentes que subrayan nuestra diferencia con el extranjero como aquellos que recogían los rasgos autóctonos".

La identidad nacional implica un proyecto histórico y la construcción discursiva que lo legitima; constituye por lo tanto un "estereotipo y construcción imaginaria que forma parte de la cultura política dominante". Esto ubica el problema de la identidad social en el terreno de la lucha ideológica, pues en la constitución hegemónica de la identidad nacional el Estado pretende englobar a toda otra identidad social mezclando "elementos esencialistas y epocalistas", es decir, "formas simbólicas extraídas de tradiciones locales con la incorporación de referentes que desbordan los límites de lo nacional, y el acarreo de homologaciones culturales, que unifican pero desarraigan"; "lo cual provoca la "globalización" o el desdibujamiento de las diferencias entre naciones."[16]

"Cuando en la práctica cotidiana las formas de consumo, producción y reproducción son cada vez más fruto de procesos internacionalizados, (...) lo menos que podemos pensar es que el discurso nacionalista ha dejado de tener los grados de funcionalidad para el sistema político que tuviera durante los

---

[15] Idem, p.33
[16] Idem, p35

años del nacionalismo revolucionario (...) El estado benefactor (intervensionista) ha sido desplazado por el Estado mínimo modernizador."[17]

El sociólogo Pablo González Casanova denuncia como colonialismo interno las relaciones prevalecientes entre los indígenas y los poderes nacionales, al tiempo que los movimientos campesinos e indígenas cuestionan la artificialidad de la idea de unidad nacional; "la utopía desarrollista del capitalismo de la postguerra" se derrumbó para dar paso a la hegemonía brutal del capital financiero internacional, el impacto de la globalización en las políticas estatales, el desmantelamiento de los aparatos públicos de bienestar y los flujos masivos de trabajadores y refugiados", y los Estados se ven impelidos, aunque renuentemente, a reconocer que la identidad nacional deja de ser monolítica.

Todo ello implica el replanteo de lo que llamamos el "Estado nacional"y de sus funciones de homogeneización centralista.[18]

De hecho, "la identidad nacional como identidad producida desde el Estado convive con otras formas de identidad colectiva más cercanas a las prácticas cotidianas de los sujetos sociales".[19]

Para concluir con Varese: "la diversidad (étnica, lingüística, cultural) es un modo de ser de la sociedad humana; es y ha sido de hecho la condición de los desarrollos civilizatorios. La desigualdad (económica, política, social) es el producto del desarrollo de las sociedades bajo ciertas condiciones; confundir estas dos nociones "significa confundir las luchas en contra de la desigualdad y orientarlas... en contra de la diferencia".[20]

"Si la fe en el Estado nacional y nacionalista fue una dimensión, o un corolario, de la fe en el progreso, nuestro desencanto por los supuestos paraísos racionalistas nos ha creado una profunda desconfianza por quienes demandan adhesión a lealtades abstractas. Así, las lealtades a grupos concretos (...) se convierten en recursos valiosísimos frente a un mundo sin certidumbres universales, cambiante y conflictivo". (103)

---

[17] Idem, p.39

[18] De la Peña, G., "Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada", en DESACATOS, Revista semestral de Antropología social, n.1, Primavera de 1999, ed. CIESAS.

[19] Idem, p.34

[20] Idem,34

II. IDENTIDAD ÉTNICA E IDENTIDAD NACIONAL

"Cuando se hunden hábitos seculares, cuando desaparecen modos de vida, cuando se evaporan las viejas solidariedades, es fácil por cierto, que se produzca una crisis de identidad"

Claude Lévi- Strauss y Berger – Lukmann[21] rechazan la "noción errónea" de "identidades colectivas", pues consideran la identidad como un elemento clave de la realidad subjetiva; admiten, sin embargo, que ésta "se forma, mantiene y modifica por las relaciones sociales y dentro de una determinada estructura social". Por otro lado, las teorías psicológicas sobre la identidad se producen dentro de un marco de referencia, y se hallan insertas en una interpretación más general de la realidad; dicho de otra manera "la psicología siempre presupone una cosmología", y al estudiar los procesos necesarios para la formación de la identidad contribuye a la definición social de la realidad.

Para George Devereux[22], la identidad étnica es una entre otras formas de identidad social; sin embargo, se opone de alguna manera al concepto psicológico de identidad, en cuanto unicidad individual. Sugiere, para su definición, el análisis de sus aspectos disfuncionales, es decir, su valoración exagerada, que lleva a conservarla a expensa de la propia individualidad o a riesgo de la vida misma, y plantea la diferenciación entre "la personalidad étnica", en cuanto comportamiento distintivo observable y en cuanto modelo ideal de conducta, discernible a partir de las generalizaciones verbales de los informantes y la "identidad étnica" que sólo puede desarrollarse a partir de la confrontación y diferenciación con "otros"; se trata por lo tanto de una construcción social artificial, y sólo puede decirse de ella que "existe".

George de Vos, finalmente, considera la identidad étnica o cultural como una fuerza social de primer orden, comparable al nacionalismo u a otras identidades sociales, y tan poderosa como la lucha de clase; tan es así que aunque desde la más temprana historia del Estado han aparecido muchas formas de tensión intrasocial

---

[21] Peter L. Berger y Thomas Lukmann, "Teorías de la identidad", en la CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979, p. 216-218

[22] Devereux, George, ETHNIC IDENTITY: ITS LÓGICAL FOUNDATIONS AND ITS DISFUNCTIONS.

ocasionadas por la diversidad cultural, los enclaves étnicos persisten, a pesar de su situación de desventaja.

Para explicar lo anterior, insiste en los factores intra psíquicos que determinan respuestas diferentes en los grupos identitarios, a partir de la internalización de los patrones de conducta y del autoconcepto transmitidos a través de la educación. Aunque sus observaciones sobre el conflicto y la acomodación social y psíquica estén basadas principalmente en el estudio de los grupos minoritarios de Norteamérica, existen elementos muy significativos, que podrían hacernos reflexionar sobre nuestra realidad nacional:

En resumen, el autor recalca que es insuficiente enfrentar los efectos de la discriminación mediante las leyes y el cambio de las actitudes sociales, y que la insuficiencia psicológica de las teorías sociales no permite examinar las fuerzas de la afirmación colectiva y las constricciones internalizadas por los individuos que mantienen unidos los grupos, tanto dentro de las minorías étnicas como en los Estados nacionales.

Y concluye: "los que ven en el individualismo el éxito más grande, piensan equivocadamente que la individuación o autonomía implica la falta de lealtad para con ningún grupo".

Nos hemos familiarizado ya en el capítulo anterior con el concepto de "identidad nacional" como una modalidad de identidad social o colectiva.

A. García de León[23] define la identidad colectiva como "un sistema autorreferente (...) que está siempre en constante reinterpretación"; aparece "en todos los procesos culturales de autorrepresentación y se refleja necesariamente en las nuevas búsquedas de lo político", pero a la vez, "se encuentra al servicio de una permanencia.»

Para María García Castro, por otro lado, la identidad social es un sistema simbólico constituido con base en referentes seleccionados y codificados para marcar fronteras con respecto de otros actores sociales. En las identidades colectivas como en las individuales, la pertenencia y la identificación se establecen a partir de la diferenciación de la otredad "La identidad, como expresión de la

---

[23] García de León, Antonio, "Identidades", La Jornada Semanal.

necesidad de diferenciación, conlleva un sentido de afirmación de sí mismo frente al Otro"; "la percepción que un grupo desarrolla de sí mismo y de los otros es un elemento que al mismo tiempo que lo cohesiona, lo distingue".[24]

El análisis de las sociedades plurales llevó a otro concepto identitario: el de etnicidad, caracterizada, según Mitchell y Barth, por la creencia en un origen común, y por rasgos distintivos percibidos como propios y nombres colectivos emblemáticos con los que se identifican, a pesar de estar sujetos a variaciones situacionales.[25]

También para Maya L. Pérez Ruiz[26], el problema fundamental de la identidad como objeto de estudio es su historicidad, es decir los cambios que sufre un grupo social y la permanencia de su identidad; rechaza por lo tanto[27] las concepciones "esencialistas", que consideran la identidad como "algo que permanece en un grupo a pesar de los cambios sociales, políticos y aún económicos"; pero considera limitadas también las posiciones "economicistas", que subordinan los cambios en la identidad de los pueblos a los cambios en las estructuras socioeconómicas; de manera que considera necesario dilucidar tanto las relaciones entre la cultura y la identidad, como los modos de producción. Por otro lado, si algunos elementos culturales actúan como "aglutinadores y marcas de identificación", éstos son adecuados y transformados o sustituidos para adaptarse a las cambiantes condiciones sociales, políticas y económicas. Tan es así que existen grupos con una identidad compartida que poseen en su interior estructuras de estratificación y diferenciación social, y clases sociales que agrupan a miembros de diferentes grupos culturales.

Para R. de la Peña, "las categorías étnicas son una entre varias otras formas de identidad que surgen de la interacción cotidiana en contextos heterogéneos. La cuestión es en qué condiciones la categorización étnica se vuelve más relevante que otras (...)[28]. De hecho, prosigue el autor, lo étnico "solamente puede definirse en relación a

---

[24] María García Castro "Identidad Nacional y nacionalismo en México" p.33

[25] Citados por G. de la Peña, en Territorio y ciudadania étnica en la Nación globalizada", DESACATOS, Revista semestral de Antropología social, n°1, primavera de 1999, ed. CIESAS.

[26] Lorena, "La identidad como objeto de estudio"

[27] Pérez Ruiz Maya Lorena, "La identidad como objeto de estudio"

[28] Idem, p.88

lo nacional", pues "el proceso de formación nacional siempre ha implicado e implica –para las sociedades étnicas preexistentes– una imposición o, si quiere, una super – imposición". Dentro de este contexto, la identidad colectiva no se concibe ya como una especie de escencia grupal sino como "una propiedad emergente de relaciones históricamente condicionadas, donde se conjugan factores tales como el dominio colonial y la penetración del mercado (...).[29]

S. Varese[30], por su parte, piensa que la identidad, en tanto conciencia social, es siempre situacional y "se configura y expresa en función del "otro" alterno y diferente"; sólo que en el caso de la identidad indígena y la definición étnica, este "otro alterno" es, a la vez, dominante, a tal punto que puede incluir el control de las significaciones e imponer definiciones de lo propio y lo ajeno".

Para Varese, existen diferentes formas de identidad en un mismo grupo social, e incluso en un mismo individuo, pero la identidad étnica es un fenómeno colectivo , y no puede reducirse a una analogía con la identidad individual; las identidades "serían el producto de procesos ideológicos constitutivos de la realidad social, que buscan organizar en un universo coherente –a través de un conjunto de representaciones culturales, normas, valores, creencias y signos– el conjunto de relaciones reales e imaginarias que los hombres han establecido entre sí y con el mundo material, (...) necesarias para la reproducción y la transformación social",[31] y a través de las cuales "interpretan el pasado, se explican el presente y se proyectan hacia el futuro como un ser distintivo que los diferencia de los otros, y les permite la reproducción o modificación de sus condiciones de existencia materiales y simbólicas, de acuerdo con sus intereses y sus posibilidades históricas"[32].

H. Díaz Polanco[33] define la identidad étnica por la conformación de entes colectivos con patrones socioculturales propios; sin embargo, los estudios con un estrecho enfoque comunitario pecan de reduccionismo al no tomar en cuenta el marco nacional en el que se

---

[29] Idem, p.89

[30] Varese, Stefano, "El espejo incierto: la dialéctica de la identidad", en Oaxaca: blación y futuro, revista trimestral del Consejo Estatal de Población, Año 2, n°6, junio de 1991.

[31] Idem, p.65.

[32] Varese, Stefano, PROYECTOS ÉTNICOS Y PROYECTOS NACIONALES, p.65.

[33] Díaz-Polanco, H., ETNIA Y NACIÓN EN AMÉRICA LATINA, ed. CONACULTA, México 1995.

desenvuelven y las condiciones de discriminación y opresión a las que están sometidos, lo que choca con los postulados de igualdad social y democracia política que se encuentran a la base de las formaciones nacionales; así, "los indígenas son, en muchos países, el sector que arroja la más negra sombra sobre el proyecto nacional, como una escandalosa expresión de su fracaso."

Héctor Rosales Ayala,[34] por otro lado, se pregunta: ¿Es posible una identidad compatible con estructuras del yo universalistas en el seno de las sociedades complejas? "La situación social contemporánea, caracterizada por la oleada del neoliberalismo, la nueva derecha, el predominio del mercado como regulador de las relaciones sociales, la creciente racionalización instrumental que exalta la eficiencia y la economía de medios", confirma la pérdida de sentido de las identidades colectivas, generando un conflicto de valores que se agudiza cuando el proceso de modernización impulsado desde "arriba", sin que haya cristalizado el orden institucional necesario para ofrecer iguales oportunidades de participación.[35]

La modernidad, por razón de su naturaleza expansionista, está íntimamente ligada a la desarticulación de la solidaridad social y de la identidad cultural en todo el mundo"[36], es por ello que en este momento, caracterizado por la desintegración de las estructuras tradicionales de poder y una "globalización a ultranza", los lazos comunitarios "constituyen uno de los pocos referentes válidos ante el peligro de la pérdida de la identidad nacional y ante la velocidad de los cambios".[37]

III. LENGUA

"No he perdido la lengua materna. Vuelve a mí. La encuentro en sueños, aunque cada vez más dificilmente, o cuando escucho hablar a mi madre.... Hay un matricidio en el abandono de una lengua original".

Julia Kristeva

---

[34] (Identidades: aproximaciones y enigmas", en idem), estudioso de las identidades en el área metropolitana (DF)

[35] Idem, p.136

[36] Petras, J., "Modernidad versus comunidad", en HACIA NUEVOS MODELOS DE RELACIONES INTERCULTURALES, G. Bonfil Batalla, comp., ed. CONACULTA, México 1993, p.205

[37] Varese, Stefano, PROYECTOS ÉTNICOS Y PROYECTOS NACIONALES, México 1983, ed. SEPFCE.

Para Sapir, la estructura lingüística tiene un importante efecto sobre el modo como percibimos y conceptualizamos la realidad;[38] los recursos que empleamos para estructurar semántica y gramaticalmente una lengua nos sirven también de guía para estructurar nuestra experiencia y sentar las bases de los estereotipos, mitos e ideologías con que justificamos nuestros modos de existencia. Más aún: "muchas de las ideas que consideramos naturales (...) pueden estar directamente determinadas por nuestros presupuestos lingüísticos"[39].

Jacqueline Amati Mehler[40] se asombra del hecho que, a pesar de que en la Viena de Freud el polilingüismo era la norma y la mayoría de los pioneros del psicoanálisis se vieron forzados a emigrar y a practicar su profesión en un idioma que no era su lengua materna, se haya prestado tan poca atención al problema del idioma y de "cómo se articulan las experiencias cognitivas y emocionales en la mente de un individuo poblada por varios idiomas". Respecto a si el hecho de ser bilingüe o polilingue resulta enriquecedor para el desarrollo psíquico o si representa una desventaja, sugiere que ello depende de los factores emocionales asociados a las circunstancias bajo las cuales se aprende un segundo idioma y que influencian el discurso, el pensamiento y la memoria, y recalca "la diferente investidura emocional cuando se usa la lengua de la madre o un segundo idioma". Considera sin embargo una necesidad penosa la pérdida del idioma en el que se vivió y pensó, que obliga a "implementar mecanismos de defensa para evitar el sentimiento de ser foráneo y el deseo –por lo menos a nivel consciente- de integrarse rápidamente a un nuevo país, que puede llevar a los padres a inhibirse a sí mismo o a prohibir a sus hijos el uso de su lengua materna."

Añade que si en lo individual "el reconocimiento y la integración de lo "desconocido"y del "otro" es un proceso difícil, fundamental en sí mismo para el desarrollo, su fracaso a nivel institucional y social es la base de la rigidez ideológica, la discriminación, el nacionalismo, el racismo, la xenofobia y la intolerancia, hacia los inmigrantes." Por lo tanto, los problemas originados por el

---

[38] Gumperz, J.J., y Bennett, A., LENGUAJE Y CULTURA, ed. Anagrama, Barcelona 1981.
[39] Idem, B.L.WHORF (1956), citado por, p.100.
[40] Jacqueline Amati Mehler (Sobre multilingüismo)

polingüismo, concluye, ¡no pueden ser entendidos en base a información netamente lingüística: es necesario también tomar en cuenta otros aspectos psicológicos complejos".

Las lenguas constituyen también un aspecto importante de toda cultura, pues "están vinculadas a procesos mentales y a la forma en que los miembros de determinada comunidad lingüística perciben la naturaleza, el universo y la sociedad. Expresan patrones culturales y relaciones sociales y ayudan a moldearlos; además, "son los instrumentos mediante los cuales una comunidad comparte y transmite su historia, sus conocimientos y sus creencias: "una comunidad étnica sin una lengua es una comunidad que agoniza".[41]

Las prácticas discursivas "son el procedimiento a través del cual se constituyen, se reproducen y se transforman las significaciones y las relaciones sociales mismas". Los procesos cognitivos se realizan dentro de un marco lingüístico específico, es decir, dentro de una etnicidad dada.

Para Steiner, las diferentes lenguas expresan y reproducen diferentes formas de vida; "de allí que todo atentado, toda discriminación o limitación contra una lengua sea un atentado a la etnicidad, o sea, a una manifestación civilizatoria:

Una violación en contra de las posibilidades culturales, cognoscitivas y pragmáticas de un pueblo"

"La lengua indígena no constituye solamente un "vehículo o canal" para determinados contenidos de la cultura indígena, sino que forma parte indisociable de la estructura y experiencia misma del pensamiento, el saber social y la tradición cultural de una etnia"; así, "en la medida en que una política del lenguaje prescribe qué patrones lingüísticos y qué lengua se deben usar en una determinada situación, interviene en las formas de percepción y apropiación de experiencias socioculturales", pues se funda en la relación entre el lenguaje y la experiencia.[42]

Jan de Vos "destaca el papel del idioma en la construcción y reconstrucción identitaria", pero nos alerta contra el riesgo de una definición ambigua de las etnias, "a partir de criterios lingüísticos que ignoran las características propias de cada grupo (...), cuyas

---

[41] Varese, S., p.152
[42] 205-206

lógicas organizativas internas no se corresponden con el modelo nacionalitario homogeneizante"[43], por otro lado, uno de los efectos de la instauración de los Estados de Conquista resultante de la invasión europea (...) radicó en la fragmentación política y cultural compulsiva de las poblaciones nativas"[44], dando como resultado el surgimiento de nuevas variantes dialectales y complejos culturales". La fragmentación lingüística fue auspiciada implícitamente durante la colonia, porque permitía mejor la denominación, pues junto a ésta se da también la fragmentación social.

"Hay diversas formas de expresión en el modo de hablar, concebir el mundo, relacionarse con la naturaleza en la organización social, en el modo de vivir y de ser; sin embargo, la relación entre pueblos ha asumido históricamente relaciones asimétricas y de poder".[45]

La denominación lingüística es frecuentemente la expresión de la denominación política y económica, como podemos inferir de la relación entre la lengua nacional y las lenguas precolombinas; para utilizar las palabras de R. Satavenhagen, "una lengua es un dialecto con ejército".

Para Roberto Cardoso[46], la noción de etnicidad nos induce a vislumbrar un panorama en el que se enfrentan grupos en un mismo espacio social y político, dominado sólo por uno de ellos, y caracterizado por un Estado preocupado por defender la etnia dominante, a la que este estado representa; pero el proceso de dominación no se da sólo por la fuerza o por el peso de la tecnología industrial, sino también gracias a la hegemonía del discurso occidental; en efecto, la relación diálogica entre miembros de comunidades culturalmente distintas podría definirse como una "confrontación de horizontes semánticos", que enfrentan dificultades mucho más complejas que las que se observan entre individuos y grupos. La cuestión del poder en el proceso comunicativo, debido a la comprensión distorsionada por el proceso de dominación, se complica aún más por la distancia semántica de interlocutores con campos semánticos tan diferentes y con "dos morales, dos éticas perfectamente

---

[43] p.19
[44] p.175
[45] Hamel, Rainer Enrique, "La política del lenguaje como objeto de estudio sociolingüístico".
[46] Ibidem.

racionales pero diferentes". Es por ello que Cardoso propone la búsqueda de una ética discursiva construida en torno a una "eticidad planetaria" –entendida como "la voluntad del bien realizada en instituciones históricas"–, pues aunque se dieran relaciones dialógicas democráticas – caracterizadas por Habermas por las condiciones de "inteligibilidad, verdad, vericidad y rectitud"–, "la asimetría en la relación dialógica por sí sola no agota el problema". "La necesidad de asegurar las mejores condiciones posibles para una comunicación no distorsionada –añade– es más indispensable cuanto mayor la distancia entre los campos semánticos en interacción dialógica".[47]

Aunque los pueblos indígenas se han resistido a la desaparición de sus lenguas y culturas como parte del sentido de su dignidad, sus lenguas no son reconocidas legalmente ni se usan en asuntos oficiales, y las políticas de persecución han provocado la internalización de las actitudes de discriminación.

La lengua, a pesar de sus hablantes, se diluye por la presión social del uso de la lengua oficial, y los sistemas de educación formal, para sustentarse, destruyen las formas locales de pensamiento.

G. Coronado Suzan[48] sugiere la necesidad de abordar el estudio del bilingüismo de una manera interdisciplinaria, "ya que en él se evidencia, más allá de un problema meramente lingüístico, la cristalización de un amplio conjunto de formas de comportamiento social, cultural, económico y político de los grupos étnicos, los cuales requieren de sistemas de comunicación bilingües para lograr la supervivencia en una sociedad hispanohablante, así como para la recuperación o defensa de su identidad como grupo diferenciado".

Stefano Varese subraya el hecho de que las políticas totalitarias siempre han intentado dominar las lenguas y el lenguaje, pues "una determinada sociedad, afirma, tiene en su lengua no sólo una manera específica de percibir el mundo sino una manera propia de soñar con el porvenir, de realizar proyectos sobre su futuro, a partir de una específica percepción de la propia identidad",[49] por lo tanto, la represión de los idiomas de las nacionalidades sometidas se debe al

---

[47] Idem, p.37

[48] Coronado Suzan, G., "El Bilingüismo", en la ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO, tomo 2, ed INAH, p.424

[49] Varese, Stefano, PROYECTOS ÉTNICOS Y PROYECTOS NACIONALES., México 1983, ed. SEP-FCE, p. 21-22.

"temor a las posibilidades libertarias y creadoras del lenguaje, o sea de la conciencia...".

"Puesto que la lengua y el pensamiento están ligados indisolublemente, y puesto que existe un lazo tan fuerte entre pensamiento y cultura, el exterminio de una lengua significa también el exterminio de la cultura cuya expresión es la lengua. El mundo se empobrece cada vez que desaparece una lengua."[50]

IV. MÉXICO LINDO Y QUERIDO...

"Lo que se ha propuesto como cultura nacional (...) puede entenderse como una aspiración permanente por dejar de ser lo que somos"[51]

"No resulta fácil –como dice Andrés Medina[52] – discutir la identidad nacional en una sociedad (...) donde la diversidad étnica ha sido la constante en su historia y donde, paradójicamente, tal diversidad no parece tener lugar en la conciencia nacional contemporánea".

Sin embargo, "la diversidad cultural no es un problema en sí misma (...). El problema está en la estructura dual, asimétrica, que subyace en el fondo de esa pluralidad."[53]

Por otra parte, después de recalcar la presencia "ubicua y multiforme" de lo indio en México, Guillermo Bonfil Batalla hace hincapié en la confrontación de dos civilizaciones, "diferentes y nunca fusionadas, y por lo tanto de "dos proyectos civilizatorios, dos modelos ideales de la sociedad a la que se aspira, dos futuros posibles diferentes"[54]: el del "México profundo", representado por lo indígena, y el del "México imaginario", mestizo; estos dos modelos en pugna implican una situación de "colonialismo interno", mediante el cual uno –el México profundo– se subordina al otro.

Se trata –añade– de dos proyectos diferentes, "que descansan

---

[50] Llamamiento de un grupo escandinavos en el año 1952, p.42

[51] Bonfil Batalla, G., MÉXICO PROFUNDO. UNA CIVILIZACIÓN NEGADA, México, Grijalbo 1994.

[52] Andrés Medina, "La identidad étnica: turbulencia de una definición" en I Seminario sobre Identidad, Méndez y Mercado, comp.., México, Instituto de investigaciones antropológicas de la UNAM, 1992

[53] Bonfil Batalla, op.cit., p.96.

[54] Idem, p.9.

en formas distintas de concebir el mundo, la naturaleza, la sociedad y el hombre; que postulan diferentes jerarquías de valores; que no tienen las mismas aspiraciones ni entienden de la misma manera lo que significa la realización plena del ser humano (...)"[55].

En esta relación asimétrica, de dominación y subordinación, "la oposición se enmascara bajo la fraseología del desarrollo (...) que convierte la imposición de una civilización ajena en un proceso natural e inevitable de avance histórico."[56]

Este proceso tiene su origen en el orden colonial, que descansa ideológicamente en la afirmación de la superioridad de la sociedad dominante, y es por naturaleza excluyente, pues en la diferencia encuentra la justificación de la dominación; sin embargo, "los vencidos no vieron la expansión europea en el continente como una hazaña civilizatoria y evangelizadora (...) Lo que vieron y sufrieron fue la destrucción de sus formas de vida, de su organización social, de sus creencias."[57]

Aún así, después de la independencia se conserva el consenso sobre la natural superioridad de la clase dominante, y la nueva nación mexicana sigue los paradigmas de la civilización occidental; la lucha entre conservadores y liberales expresa sólo concepciones distintas de cómo alcanzar esta meta, pero sin cuestionarla.

Dentro de este esquema, "el indio, - prosigue Bonfil – ocupa un espacio segregado, desligado tanto del pasado glorioso como del presente que no es suyo: un espacio prescindible. Mediante una hábil alquimia ideológica, aquel pasado pasó a ser el nuestro, el de los mexicanos no indios (...) pero sin vinculación real con nuestra actualidad y nuestros proyectos."[58]

Por otra parte "la noción de democracia, establecida hace dos siglos como una de las aspiraciones vertebrales de la civilización occidental, se convierte, al ser transplantada mecánicamente como postulado del México imaginario, en una serie de mecanismos de exclusión (...) Una curiosa democracia que no reconoce la existencia del pueblo..."[59]

---

[55] Idem, p.10.
[56] Idem, p.95.
[57] Andrés Medina, op.cit.,p.16.
[58] Idem, p.94.
[59] Bonfil, op.cit.,p.108.

Roitman[60] afirma que al reprimir y negar la participación y el ejercicio de sus derechos a los pueblos conquistados, se establece una dominación "étnico-clasista" que sitúa el problema en el enfrentamiento pasado-futuro: La propuesta de nación monoétnica se fundamenta en "la representación de un mundo civilizado y moderno en el cual recae la responsabilidad del progreso, a la que se opone la cosmovisión de las comunidades indígenas, ancladas en un pasado que se extingue, por su incapacidad para adaptarse a los tiempos de la modernidad."[61]

"Con una justificación similar a la esgrimida para negar a los indígenas la libertad de autogobernarse, se procedió a enajenar la autodeterminación de la población mexicana en su conjunto. Esto es, con el mismo pretexto de la "unidad nacional" se sacrificó también el pluralismo político."[62]

Sin embargo, como observa Consuelo Sánchez, "la percepción de que las políticas de "modernización" emprendidas por el gobierno mexicano, particularmente en los noventa, desestiman las necesidades y los intereses de los pueblos indígenas, provoca que éstos comiencen a replantear su relación con el Estado y con el resto de la sociedad"[63]. "Algunos teóricos habían hecho depender la cohesión étnica del carácter exclusivamente comunal de las aspiraciones indias. Se equivocaron. Los indígenas han logrado, simultáneamente, ampliar su horizonte político y mantener sus identidades: sin dejar de ser indios, irrumpieron en la vida nacional."[64]

V. ¿QUÉ SOMOS Y QUÉ QUEREMOS?

"Los indígenas tenemos derechos pero no oportunidades"[65]

Donald Rojas Maroto[66] encuentra dos niveles de definición del

---

[60] Roitman, M., "Formas de Estado y democracia multiétnica en América Latina", en DEMOCRACIA Y ESTADO MULTIÉTNICO EN AMÉRICA LATINA, González Casanova y Roitman Rosenmann coord..,México, La jornada – CIICH/UNAM, 1996.

[61] Idem, p.38

[62] Sánchez, C., LOS PUEBLOS INDÍGENAS: DEL INDIGENISMO A LA AUTONOMÍA, México, Siglo XXI, 1999, p.51.

[63] Idem, p.16.

[64] Idem, p.12

[65] El final del silencio, Mesa de trabajo n.2 sobre "El movimiento indígena y la lucha de clases",p.132.

[66] Rojas Maroto, Donald, "La identidad cultural y la autodeterminación"

concepto de identidad étnica: los que los no-indios utilizan para identificar a los indios, y los que éstos últimos utilizan para autoidentificarse a sí mismo; entre los primeros, "hay – afirma el autor – quienes usan la palabra indio para identificar a nuestros pueblos; otros usan la palabra etnia, autóctono, nativo, indígena, aborigen, etc... todas las palabras concepto refieren la realidad como si nuestros pueblos existiesen en una sola forma, como si fuesen homogéneos. Esta problemática no es semántica, sino de carácter ideológico"[67]

¿Cómo es que los "indígenas" se definen a sí mismos, y que piensan de la problemática actual?

Rojas Maroto define la identidad como "un estado mental", "una actitud y percepción que terminan siendo un sentimiento, a veces una creencia. Representa una abstracción que no es más que el resultado de las relaciones humanas, de experiencias en común (...). Es una forma de vida, una manera de vivir y morir; un modo de pensar acerca de la razón de ser de la vida y de la muerte (...). En fin, los individuos se identifican, se relacionan con los demás a través de aquellos supuestos: Y se identifican en todo momento: en el presente y hacia atrás en la historia y hacia delante en el devenir de su existencia en común"[68]

La identidad de los pueblos indígenas no es homogénea ni uniforme: "nosotros, los pueblos indígenas, buscamos afianzar la nuestra, que ha sido asediada a lo largo de la historia dominante. Hemos tenido que luchar día a día contra el expansionismo de otros pueblos, las relaciones de apropiación, el despojo de nuestras tierras y la eliminación de nuestro ser."[69]

"La mera lucha por conservar lo que somos y quienes fuimos en alguna ocasión nos lleva a identificarnos entre nosotros mismos, a pesar de nuestras diferencias y distinciones. Esta faceta de identificación cultural es política.

También es histórica";[70] Frente a esta historia luchamos de sus esfuerzos"[71]; lo que el " pueblo europeo" o " mundo minoritario" (es

---

[67] Idem, p.60
[68] Idem, p.64
[69] Idem, p.68
[70] Idem, p.69
[71] Idem, p.70

decir, el 20% de la población del mundo que domina y controla el 80% de los recursos del mundo) se llama civilización " no tiene nada que ver con lograr una calidad de vida mejor para las mayorías", y sólo llama civilizada a la gente que acepta que otro le controle su tierra, su trabajo y sus vidas. A los que no aceptan la dominación se les llama "salvajes" o "primitivo"[72]

Nicolás Faraclas[73]. Por otra parte, señala que la diferencia entre los pueblos de Melanesia y los demás pueblos que sufren el ajuste estructural del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional –El "mundo ajustado"–, es que los primeros siguen teniendo poder sobre sus tierras y trabajo, lo cual es considerado por el BM /FMI como un grave impedimento para el desarrollo. Afirma: "cuando los melanesios desempeñan trabajos tradicionales como la siembra, la cacería o la pesca, tienen el control sobre cómo y cuándo hacer el trabajo, y (....) disfrutan del pleno valor de los frutos de sus esfuerzos. Las personas no indígenas se ven forzadas a trabajar bajo el control de un patrón y es la empresa la que disfruta de los frutos de sus esfuerzos"[74]; lo que el " pueblo europeo" o " mundo minoritario" (es decir, el 20% de la población del mundo que domina y controla el 80% de los recursos del mundo) se llama civilización " no tiene nada que ver con lograr una calidad de vida mejor para las mayorías", y sólo llama civilizada a la gente que acepta que otro le controle su tierra, su trabajo y sus vidas. A los que no aceptan la dominación se les llama "salvajes" o "primitivo"[75].

" Cuando las clases dominantes europeas tomaron pleno poder sobre las tierras y el trabajo del pueblo, les concedieron a cambio unos cuantos "derechos": los derechos son un sustituto barato del poder real. Son las migajas que cayeron de la mesa del invasor"[76]; así, "la inalienable relación indígena entre las personas y la tierra se extinguió por completo para ser reemplazada por una relación de propiedad enajenable"[77]. Así nació el trabajo en el sentido europeo de la palabra.

---

[72] Idem, p.71

[73] "El desafío de la educación indígena en el contexto de desarrollo, el poder y la identidad", Nicolás Faraclas, Linda King, coord.VISIONES Y REFLEXIONES. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA PUEBLOS INDÍGENAS, México 1998, UNESCO y Plaza y Valdez ed.

[74] (p.206)

[75] ibidem

[76] (p218)

[77] (p209)

Esto es lo que Faraclas llama "el Encierro, que se da "cuando una minoría toma algo que una vez perteneciera a la comunidad y estuviera bajo el control de todos"; pero al Encierro en el mundo exterior o material debe corresponder un encierro en el mundo interior de la conciencia respaldada por la violencia: "Cuando la iglesia, las escuelas y las tiendas invaden sus mentes, los indígenas comienzan a perder la creencia (...) en su capacidad de entender ("leer la vida") y de transformar ("escribir la vida") su mundo en su propio beneficio y empiezan a aceptar el hecho de que su mundo esté siendo entendido y trasformado por otros para beneficios de otros" resignándose a que sean otros los que "lean" y "escriban" sus vidas.

Es por ello que Faraclas define los pueblos indígenas como "aquellas pablaciones entre las cuales aún no se ha encerrado la relación que mantienen con la tierra, el trabajo, etc."; "los pueblos indígenas no aceptan ni creen en las leyes, los gobiernos, los sistemas educativos, las religiones y las formas de hacer las cosas impuestas por una pequeña clase social que desea dominar a los demás en su propio beneficio"; sus luchas pueden potencialmente" desafiar a todos los pueblos del mundo a reivindicar sus propias vidas, su naturaleza humana, sus conocimientos, su espiritualidad, (...) su trabajo y su creencia en su propio poder para entender y cambiar el mundo en su propio beneficio, lo que la mayoría de los pueblos ha olvidado que es su derecho por nacimiento"[78]

"Sin autogobierno indio y sin control de nuestros territorios, no puede existir autonomía. Lograr este objetivo es tarea principal de los pueblos indios, sin embargo, a través de nuestras luchas, hemos aprendido que nuestros problemas no son distintos en muchos aspectos de otros sectores populares; por lo tanto, estamos convencidos de que tenemos que marchar junto a los campesinos, los obreros, a los sectores marginados, junto a los intelectuales comprometidos con nuestra causa, para destruir el sistema dominante y opresor y construir una nueva sociedad, pluralista, democrática y humana, en donde se garantice la paz"; "no son suficientes las políticas parciales de tipo integracionista, etnodesarrollista y otras prácticas aplicadas por los entes gubernamentales. Por esa vía no se resolverán nuestros problemas. Es necesaria una transformación integral y a fondo del estado y la sociedad nacional; es decir, la creación de una nueva nación".

---

[78] (p220)

Es así que " al luchar por su propia liberación, el indio lucha simultáneamente por la liberación de todos los grupos sociales y raciales menos explotados".

VI. CONCLUSIONES

"Il futuro ha un cuore antico"
Carlo Levi

F.co Salazar Sotelo coordinador de la Licenciatura en Sociología de la UAM, observa como el creciente peso de los llamados nacionalismos en las sociedades modernas señala la necesidad de precisar la diferencia entre los nacionalismos de tipo étnico y aquellos que se derivan de una matriz política. En efecto, uno de los temas que más espacio han ocupado en la reflexión de las ciencias sociales de nuestros días es el de la nación y los nacionalismos. Nos encontramos ante dos tendencias divergentes: mientras que en el plano económico se avanza hacia la globalización, sustentada en tres poderosos bloques económicos: el europeo, el asiático y el norteamericano, promoviendo a la vez mecanismos de unidad política más allá de los Estados nacionales, se dan por otro lado procesos de escisión política y resurgimientos nacionales debido a la imposición arbitraria de fronteras sin tomar en cuenta la geografía ni los pueblos que vivían en esos territorios, como vemos en la desarticulación del bloque socialista y el desmembramiento de antiguos Estados que contenían en su espacio geográfico y en su estructura política a diversas naciones y grupos étnicos.

Es por ello que "ante la consolidación de los estados nacionales que buscan homogeneizar a la población contenida en su territorio y que imponen autoritariamente un proyecto cultural de nación, las minorías étnicas sufren un proceso de dominación u opresión cultural, lingüística, política, económica y social". Frente a esta situación, los grupos étnicos minoritarios o subalternos consolidan un sentimiento de identidad nacional que, además de congregarlos en contra de la unificación abstracta impuesta por el Estado, los obliga a luchar por el derecho de hablar su lengua, de educar sus hijos en ella, de transmitirles sus tradiciones y su cultura, y también por la existencia de una organización política propia autónoma y autogestiva.

La existencia de Estados nacionales poliétnicos, multilingües y pluriculturales como el nuestro, nos obliga por lo tanto a precisar las relaciones entre éste y las naciones o pueblos que lo integran. Pero antes de proseguir con el tema, intentemos definir primero el concepto de NACIÓN, considerado como uno de los fenómenos más difíciles de conceptualizar; una definición posible sería la de "toda entidad jurídica formada por el conjunto de habitantes de un país y regida por un gobierno estable y soberano", lo cual implica que la población perteneciente a cada territorio jurídico es parte de la nación encarnada por el Estado que la gobierna. De acuerdo a esta definición, la "nación", lejos de ser una proceso histórico –cultural, es una creación artificial impuesta arbitrariamente por el Estado.

De hecho, la nación posee una existencia previa y distinta a la del estado, y sus integrantes pueden vivir y estar representados por Estados diferentes, como los gitanos y la "nación judía", o bien diferentes naciones pueden convivir en un mismo territorio, sin perder por ello su carácter; sin embargo el Estado, en su afán de expansión y consolidación, aniquila a varias comunidades nacionales alterando y en ocasiones violentando las prácticas culturales de los diversos grupos étnicos que lo conforman. El autor ya mencionado define por lo tanto la nación como "la síntesis histórica de múltiples factores étnicos, lingüísticos y culturales, los que al combinarse y conformarse de una manera específica definen sus rasgos esenciales"; sus principales características son las siguientes:

1. como producto social, la nación posee una **historia** específica en su vida económica, en su estructura social, en su riqueza cultural y lingüística.

2. la esencia de toda nación es la **cultura**, la cual, pese a sus múltiples procesos de intercambio y sincretismo natural, configura y condensa un conjunto de valores, de aspiraciones y de creencias.

3. el **lenguaje**, como principal mecanismo de transmisión cultural, constituye la esencia de la cultura.

4. la nación determina a los individuos que la conforman como portadores de la conciencia colectiva (sentimiento de **pertenencia**), a través de la cual se identifican con los propios y se diferencian de los extraños.

El tema de los grupos étnicos o minorías nacionales, como observa Salomón Nahmad Sittón no sólo preocupa a la antropología,

sino a todas las ciencias sociales. Al concepto relativo de la cultura como elemento propiedad de Occidente, se sustituye ahora la legitimización de la variabilidad y la multiplicidad de la cultura, y la identidad étnica alcanza el mismo status y el mismo valor de aquella otorgada por los estados; de hecho, la identidad nacional, para poder constituirse en las naciones modernas, deberá tomar en cuenta la presencia de esta pluralidad cultural, lingüística y étnica. "Después de la crisis de occidentes, - como afirma el autor- después de dos guerras mundiales y después de la liquidación de un sistema económico autodestructivo, es indudable que se seguirá viviendo un proceso más agudo de descolonización, porque el fenómeno social e histórico implica la desajenización del proceso de occidentalización, a través de la cultura".

Nuestra realidad actual es la presencia ineludible de la diferencia cultural y étnica de los grupos que pueblan el país; sin embargo, se ha tratado de construir una sociedad que no es de todos y para todos, puesto que se les niega validez a su cultura; en el proceso de destrucción de estos pueblos se incluye por lo tanto no sólo la de sus bienes y de su riqueza, sino también el deterioro de su cultura y de su lenguaje, al imponerles el uso de una lengua extraña.

Se impone pues un replanteo de nuestra identidad nacional, que conllevaría cambios importantes en el terreno de lo social y se manifestaría en múltiples aspectos; una de las dimensiones importantes de este replanteo es ciertamente el lenguaje, no sólo como un instrumento de definición y aprehensión simbólica del mundo en que vivimos, sino como un factor de cambio y un medio privilegiado de relación y comunicación entre humanos. Vemos, sin embargo, como el uso de diferentes lenguas –el español por un lado, en calidad de "lengua nacional", y las lenguas indígenas por el otro, consideradas como minoritarias y obsoletas - puede constituir una fuente de dificultad y de incomunicabilidad, que no se resuelve con la traducción simple y llana de un idioma a otro, sino por la comprensión y la aceptación de una diferente manera de ser y de pensar.

Se trata en realidad de la confrontación explícita entre dos maneras de concebir la vida, que se manifiesten también en una organización socio – económica y política diversa y que matizan las reivindicaciones populares actuales. Este enfrentamiento, cuyos antecedentes datan de la conquista, reproduce y subsume "una relación asimétrica de un grupo que se asume como el portador del desarrollo y del proyecto nacional, sobre otro grupo, al que considera residual y condenado a la extinción.

Hemos hablado del lenguaje como de un aspecto fundamental de la cultura: en nuestro país existen por lo menos 56 idiomas, que los pueblos se resisten a abandonar, pues saben que perder su nativa manera de hablar los expone a perder su modo de pensar y de ser, su manera original de vivir; es por ello que la destrucción lingüística, para Salomón Nahmad, es más grave que la destrucción arqueológica, pues atañe a seres vivos; sin embargo, el estudio de los idiomas en nuestro país está en manos de especialistas y de apoyos financieros extranjeros.

Sería interesante profundizar en el trasfondo psicológico del uso de la lengua en nuestro país. Ciertamente, hablar español es hablar la lengua del conquistador, mientras que las lenguas indígenas nos remiten a la esclavitud; de allí que el mestizo, producto bastardo de la relación entre el patrón blanco y la esclava indígena, prefiera identificarse con el padre-agresor, despreciando y negando la lengua materna y con ella su condición de oprimido.

Desde lo social, por otro lado, es obvio que nuestra lengua oficial no es el producto de una transformación paulatina del lenguaje, a resultas de la integración de diferentes culturas, sino que pone de manifiesto la imposición de una cultura sobre otra. No olvidemos que la lucha por la independencia fue en realidad llevada a cabo por los criollos, de manera que el español sigue siendo no solo la lengua dominante, sino un instrumento de dominación, que permite justificar la discriminación del indígena y su marginación; sean prueba de ello los innumerables casos de indígenas que han padecido y padecen la cárcel y aún el asilo psiquiátrico, pues no hay comprensión ni escucha para sus lenguas. Claro, la política educativa del gobierno ha incluido programas de escuelas bilingües para que, al aprender el español, pudieran integrarse a la sociedad; pero las lenguas indígenas del país han sido consideradas siempre como lenguas de segunda, destinadas a la extinción, al igual que sus hablantes.

La invalidación de lo indígena nos remite a la represión de una parte importante de nuestra identidad y de nuestra historia.

Al negarse a hablar español, por otro lado, el indígena ha podido también conservar, como un celoso tesoro, las tradiciones y las lenguas por tanto tiempo despreciadas; su marginación cultural ha sido también, por siglos, una estrategia de resistencia oculta al dominio de los conquistadores primero, y posteriormente, una barrera a la penetración ideológica de los neo-colonizadores mestizos.

La desigualdad económica del indígena y su marginación se asientan pues en su diferencia cultural y lingüística; su visión del mundo, en cuanto rebasa y cuestiona un saber reconocido y privilegiado por las estructuras del poder, lo pone en el mismo "status" del enfermo mental, pues ambos constituyen una anormalidad; su lenguaje es igualmente delirante, y más aún cuando pretende tener acceso a los bienes y al poder.

Pero, como afirma S.Nahmad, si los grupos étnicos no reciben ahora "una respuesta de la sociedad nacional más ajustada a sus demandas, la actitud de rebelión y de disidencia será cada vez mayor; la lucha anticolonial o de descolonización no terminará, hasta que la sociedad mayoritaria reconozca la presencia de estos pueblos y se les otorguen sus plenos derechos en la estructura nacional". Ello implica el reconocimiento jurídico, legal y constitucional de sus lengua, de sus sistemas de organización política y de gobierno, y una participación más amplia en las decisiones nacionales.

Para concluir, creemos que la identidad, tanto individual como cultural, posee una dimensión inconsciente, y no hay, de hecho, "claves tan útiles como las del lenguaje para conducirnos a las actitudes psíquicas últimas, inconscientes", que nos permitan el acceso y el reconocimiento de nuestra identidad nacional pluriétnica y multicultural, de una "cultura de la diversidad" basada en la aceptación, la comprensión y el respeto.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Benedict, COMUNIDADES IMAGINARIAS: REFLEXIONES SOBRE EL ORIGEN Y EL DESARROLLO DEL NACIONALISMO, México, FCE, 1993.

Bartolomé, M. A., y Barabás, A. M., coord.., AUTONOMÍAS ÉTNICAS Y ESTADOS NACIONALES, México, CONACULTA/INAH. 1998.

Bonfil Batalla, G., comp.., HACIA NUEVOS MODELOS DE RELACIONES INTERCULTURALES, México, CONACULTA, 1993.

Bonfil Batalla, G., MÉXICO PROFUNDO. UNA CIVILIZACIÓN NEGADA, México, Grijalbo, 1994.

Coronado Suzan, G., "Políticas y prácticas lingüísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina",???

Devereux, G., ETHNIC IDENTITY: ITS LOGICAL FOUNDATIONS AND ITS DISFUNCTIONS.

Díaz- Polanco, H., ETNIA Y NACIÓN EN AMÉRICA LATINA, México, ed. CONACULTA, 1995.

ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS.

Florescano, E., MEMORIA MEXICANA, México, FCE, 1994, 2° edición.

G. De Vos and L: Romanucci- Ross, ed., ETHNIC IDENTITY. CULTURAL CONTINUITIES AND CHANGE, USA, The University of Chicago Press, 1982.

González Casanova, P., LA DEMOCRACIA EN MÉXICO, México, Era/ SP4, 1971, 4° edición.

HACIA EL NUEVO MILENIO, vol.II, México, UAM / Villicaña, 1986.

J.J. Gumpers y A Bennett, LENGUAJE Y CULTURA, Barcelona, Anagrama, 1981.

King, Linda, coord.., VISIONES Y REFLEXIONES. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA PUEBLOS INDÍGENAS, México, UNESCO y Plaza y Valdés, 1998.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD, Buenos Aires, Amorrotu, 1979.

Lenkersdorf, C., LOS HOMBRES VERDADEROS. VOCES Y TESTIMONIOS TOJOLABLES, México, Siglo XXI, 1996.

Méndez y Mercado, comp., 1° SEMINARIO SOBRE IDENTIDAD, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, 1992.

Mora, LA ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO, tomo 2, México, INAH ¿?

P. González Casanova y M. Roitman Rosenman, coord.., DEMOCRACIA Y ESTADO MULTIÉTNICO EN AMÉRICA LATINA, México, La Jornada/CIICH/UNAM, 1996.

R. Stavenhagen y M. Nolasco, coord.., POLÍTICA CULTURAL PARA UN PAÍS POLIÉTNICO, México, SEP, 1998.

Read, Herbert, IMAGEN E IDEA, México, FCE, 1957.

Sánchez, C., LOS PUEBLOS INDÍGENAS: DEL INDIGENISMO A LA AUTONOMÍA, México, ed. Siglo XXI, 1999.

Vallverdu, Francesc, SOCIOLOGÍA Y LENGUA EN LA LITERATURA CATALANA, Madrid, EDICUSA, 1968.

2.2. Políticas Lingüísticas

"Cada cultura tiene una dignidad y un valor que debe ser respetado y protegido.
Cada pueblo tiene el derecho y la obligación de desarrollar su cultura.
Todas forman parte del patrimonio común de la humanidad"

Artículo Primero de la Declaración sobre los Principios de la Cooperación Cultural Internacional de 1966- UNESCO.

2.2.1 Bilingüismo: Educación para la Libertad desde la Identidad

José Antonio Ardanza Garro

Señoras y Señores,

Mis primeras palabras deben ser de agradecimiento a la Comisión Nacional de Bilingüismo de Paraguay por su amable invitación a pronunciar esta Conferencia de clausura en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe que ustedes acaban de celebrar. Su invitación constituye un gran honor personal para mí, que yo quiero hacer extensivo a todos mis conciudadanos vascos y a sus instituciones. Han sido, sin duda, estas últimas en las que ustedes estarían pensando cuando decidieron invitarme, queriendo, de ese modo, reconocer la contribución que el Gobierno Vasco está haciendo, a través de su Departamento de Cultura –cuya titular, la Sra. M. Carmen Garmendia, me acompaña en este viaje–, el informe UNESCO sobre las lenguas del Mundo. Quede, pues, antes de nada, constancia de mi agradecimiento.

****

Para comenzar a enmarcar mi reflexión, voy a tomar pie del título mismo de este Congreso y de las palabras que acompañaban su presentación. El título reza: **Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Tercer Milenio**, mientras que, en la presentación, ustedes hacían referencia, como no podía ser menos, a la globalización, es decir, a esa categoría confusa, pero real, que se ha incorporado ya al vocabulario común de la humanidad en todos los órdenes de la vida, pero que, si en algunas áreas concretas tiene sentido, es precisamente en la de la economía y en la de la cultura.

Al plantear la globalización como **desafío**, ustedes adoptan una

perspectiva que resulta, a mi entender, **realista** a la vez que **confiada**. Realista, de un lado, porque no han caído ustedes en esa actitud ingenua o quizá, más bien, manipuladora, que pretende vendernos la globalización como si se tratara del bálsamo que cura todos los males de la humanidad. Pero, de otro lado, actitud confiada también, porque tampoco se han dejado ustedes arrastrar por la resignación de quienes toman la globalización como un proceso inexorable, que escapa, por completo, a nuestro control e influencia. Al entender la globalización como un desafío, como un reto, ustedes han querido posicionarse ante ella con una **doble actitud**: por una parte, la de quien reconoce, con sincero realismo, que la globalización comporta aspectos inquietantes y amenazadores para la diversidad cultural; pero, por otra, han adoptado ustedes la perspectiva de quien también cree, con plena confianza, que la globalización ofrece oportunidades inéditas para un desarrollo cultural en el que las culturas particulares – las llamadas cultura locales -, no sólo pueden sobrevivir, sino incluso interactuar y enriquecerse.

Coincido con ustedes en que esta actitud de equilibrio es la única que razonablemente podemos adoptar quienes hablamos desde la perspectiva de las culturas y las lenguas pequeñas. Porque a nosotros no nos están permitidas ni la desesperanza de pensar que vamos a vernos irremediablemente arrasados por una supuesta cultura global única ni tampoco la ingenuidad de creer que la supervivencia de nuestra cultura particular está asegurada sin más y no requiere de un compromiso decidido, a la vez que inteligente, por nuestra parte. Por expresar lo que quiero decir con un término acuñado, precisamente, para hacer frente a una globalización arrasadora, nosotros no tenemos más remedio que aferrarnos a eso que ha venido en llamarse globalización, es decir, a una globalización que sólo adquierė sentido - me refiero al sentido plenamente humano – cuando se vive desde lo local y arraigada en lo local. Globalizarse y localizarse serían, así, términos, no contradictorios, sino complementarios.

Lo que digo podría parecer puro voluntarismo, una especie de intento vano de hacer de la necesidad virtud. No creo que así sea. Y, para demostrarlo, permítanme que me centre en la peripecia de mi propia cultura y, sobre todo, de mi propia lengua – la lengua y la cultura vascas-, lo cual es, por otra parte, la razón de su invitación y de mi presencia entre ustedes. Pienso, en verdad, que la supervivencia y la consolidación de la lengua vasca a lo largo de milenios constituyen un ejemplo de cómo es posible adaptarse, con tenacidad y

sabiduría, a las condiciones que imponen los procesos de globalización que se han producido a lo largo de la historia. Espero, por tanto, que mis palabras, aunque centradas en una lengua particular, sean relevantes también para otras que han vivido y viven en condiciones semejantes. Esa es, al menos, mi intención.

*****

Comenzaré presentando algunos datos fundamentales de la actualidad, que resultan imprescindibles para entender lo que pretendo decir. Pido perdón de antemano a todos aquellos a los que la situación actual de nuestra lengua les sea ya de sobra conocida. Pero la heterogeneidad de la audiencia me obliga a hacer este paréntesis, que espero sea lo más breve posible.

La **actual comunidad vascoparlante** se asienta a ambos lados de los Pirineos occidentales, en una región que, denominada País Vasco o Euskal Herria, se reparte entre el Estado francés y el español. Representa en torno al 25 por ciento de la población total de la región, es decir, a unos 700.000 de los 2.800.000 habitantes que el conjunto del país comprende. Esto quiere decir que la comunidad vascoparlante no sólo se encuentra rodeada por dos grandes comunidades lingüísticas – la española y la francesa–, sino que vive entremezclada con ellas. Se trata, pues, de una comunidad lingüística doblemente minoritaria: en comparación con las comunidades vecinas de habla francesa y española, y dentro de su propia población. Hablamos, en consecuencia, de una colectividad lingüística imperfectamente bilingüe o diglósica, en la que la comunidad vascoparlante conoce y maneja, además del euskera, al menos una de las otras dos lenguas de comunicación –la española o la francesa–, mientras que el resto de la población es monolingüe francés o español. Finalmente, la distribución sociolingüística es irregular, existiendo zonas y municipios extremos en los que los vascoparlantes pueden alcanzar el 90 por ciento de la población y otros, igualmente extremos, en los que apenas representan el 5 por ciento, con variaciones intermedias de intensidad sociolingüística vascófona.

Permítanme que, para completar esta presentación general, añada algunos datos político-administrativos, que nos servirán, más adelante, de ayuda para entender correctamente algunas observaciones.

La región conocida como **País Vasco o Euskal Herria** no constituye hoy- ni ha constituido nunca- una unidad político – adminis-

trativa. Su parte norte, que pertenece al Estado Francés y comprende una población de algo más de 200.000 habitantes, no dispone siquiera de una organización administrativa propia, sino que se encuentra englobada en la Región francesa de Aquitania, surgida de la descentralización administrativa que el Estado francés llevó a cabo en la mitad de los años ochenta del presente siglo.

La parte sur, perteneciente al Estado español, se halla dividida, a su vez, en virtud de la Constitución española de 1978 y de los correspondientes Estatutos de Autonomía, en dos organizaciones político –administrativas o Comunidades Autónomas: la Comunidad Foral de Navarra, con una población de poco más de medio millón de habitantes y una densidad sociolingüística vascófona de aproximadamente el 10 por ciento, y la Comunidad Autónoma del País Vasco o Euskadi, que, como ustedes pueden colegir, ha recibido por antonomasia el nombre de todo el País. Esta última Comunidad reúne los territorios históricos de Alava, Bizkaia y Gipuzkoa, y comprende el grueso de la población, con 2.100.000 habitantes, una densidad vascófona del 25 por ciento, y una distribución sociolingüística irregular desde el punto de vista geográfico.

****

De estos datos generales podrían extraerse muchas y muy variadas conclusiones. Podríamos referirnos, por ejemplo, al evidente retroceso territorial que la comunidad vascófona ha sufrido a lo largo de la historia o a la progresiva e imparable penetración de las dos lenguas antaño sólo vecinas –el español y el francés–, no sólo en el territorio, sino incluso en el interior de la propia comunidad vascófona, haciendo de ésta una comunidad plenamente bilingüe. Podríamos hablar también de las desventajas que esta situación de interpenetración lingüística plantea a la lengua que, de entre las dos, lleva a priori, y por razones evidentes, todas las de perder: el euskera, así como de las medidas que convendría adoptar para equilibrar esa situación de desventaja.

Pero, con el fin de seguir el hilo de la argumentación que he dejado interrumpida con este necesario paréntesis, prefiero centrarme ahora en la que yo creo ser la conclusión más sorprendente que cabe extraer de la actual situación del euskera desde el punto de vista sociolingüístico: su **supervivencia**. Porque la pregunta realmente pertinente que suscita la situación que tan por encima he descrito no gira en torno al retroceso histórico o a las dificultades

presentes de la lengua vasca y de la comunidad vascófona. La verdadera pregunta pertinente y auténticamente enigmática es la que versa sobre los factores que han hecho posible que el euskera siga sirviendo hoy, en vísperas del tercer milenio de nuestra era, de vehículo de comunicación a 700.000 personas –sin duda, el mayor grupo de vascohablantes, en números absolutos, de toda la historia– y esté todavía conquistando espacios de utilización –literarios, académicos o comunicativos– que parecerían reservados, en este mundo globalizado, a otras lenguas de mayor prestigio y arraigo.

Responder a esta pregunta no es, en mi opinión, refugiarse en explicaciones de lo que ha ocurrido en el pasado para evitar explicar lo que está todavía por venir. La respuesta a esta pregunta no es, por tanto, impertinente para lo que ustedes, en su Congreso, y yo, en el inicio de mi intervención, hemos definido como el gran desafío que habremos de superar en el futuro: la globalización. Todo lo contrario. Si somos capaces de dar una respuesta correcta a la pregunta sobre el porqué de la supervivencia –hasta el momento presente– de una lengua como la nuestra –el euskera–, habremos dado –creo yo– con las claves de lo que las minorías lingüísticas, cualesquiera que ellas sean, habremos de hacer para perpetuarnos también en el futuro.

****

Me explico. La globalización, por reciente que el término sea, no es un proceso radicalmente nuevo. No lo es, al menos, en lo que a las culturas y a sus relaciones recíprocas se refiere. Muchas culturas y muchas lenguas se han visto enfrentadas, en el pasado, a procesos auténticamente globalizadores y han salido de ellos mejor o peor paradas. Tales procesos globalizadores no han tenido, quizá, ni la envergadura ni la intensidad del actual, pero, en sus componentes esenciales, contenían ya muchos de los factores que hoy nos parecen tan inquietantes. De hecho, cabría preguntarse si la historia de la humanidad, al menos desde la perspectiva cultural, es algo más que una sucesión de intermitentes oleadas globalizadoras, en la que, entre otras cosas, ha ido produciéndose una continua sustitución de lenguas y culturas débiles por otras consideradas fuertes y superiores.

Así, vistas las cosas desde la experiencia histórica vasca pienso que no pueden llamarse más que de globalización algunos de los procesos de resistencia y desgaste a los que la lengua –y, por extensión, la cultura– vasca ha debido enfrentarse a lo largo de su multimilenaria historia. Me centraré en dos de tales procesos, los

más importantes, desde mi punto de vista, para explicar las razones de la supervivencia de nuestra lengua, así como las dificultades que todavía encuentra para su definitiva consolidación. Estoy refiriéndome al proceso de romanización y subsiguiente latinización, que se extendió por Europa, en lo que a la lengua vasca concierne, desde el siglo II de la era precristiana hasta el siglo V de la presente, y al posterior proceso de castellanización – francesización, que, iniciado en la Edad Media, se intensificó con la creación del Estado moderno y, en cierto sentido, perdura hasta el presente.

****

El proceso de **romanización** y, en lo que a las lenguas se refiere, de latinización afectó a toda la Europa centro-meridional, desde la ribera occidental del Rin hasta el mediterráneo. Con él quedaron borradas del mapa todas las lenguas indoeuropeas no latinas –céltico, galo, celtíbero– y las preindoeuropeas –euskera, ibero, lusitano, etrusco– que formaban el mosaico lingüístico de la Europa centro-mediterránea del primer milenio precristiano. Sólo la lengua vasca –el euskera– sobrevivió al proceso.[1]

Para entender la envergadura del acontecimiento, conviene recordar que la romanización, además de un proceso de dominación política, comportaba la propuesta de un atactivo proyecto cultural para las tribus, más o menos desorganizadas, que por entonces poblaban Europa. Si bien la lengua del Imperio, el latín, no se imponía por decreto, su adopción como lengua franca se hacía inevitable. La milicia común, la red de comunicaciones viarias con fines militares y comerciales, la fundación de ciudades étnicamente mestizas, la oferta de ventajas de la ciudadanía romana, eran todos ellos instrumentos más persuasivos que la imposición forzada de una lengua y de una cultura comunes.

Si el euskera sobrevivió, aunque mermado, al proceso de latinización general de la Europa centro-meridional, no fue, sin duda, en razón de virtudes endógenas especiales ni de una actitud particularmente resistente por parte de las tribus vascófonas. Quizá la leja-

---

[1] *Para mayor información sobre la historia de la lengua vasca remito al lector interesado a Joseba Intxausti, Euskera. La lengua de los Vascos (Donosita, 1992). La mayor parte de los datos históricos que se exponen en esta conferencia, así como buen número de las consideraciones que en torno a ellos se hacen, han sido tomados de la citada obra.*

nía lingüística del euskera respecto del latín y la mejor organización política de las tribus vascohablantes pudieron contribuir a su supervivencia. Pero lo más probable es que ésta se debiera a otros factores exógenos a la lengua, como, por ejemplo, el escaso interés económico y estratégico que ofrecían para los romanos las zonas montañosas de las tribus vascófonas, la actitud más transaccional que beligerantes de estas últimas respecto de la política romana y, en última instancia, el temprano debilitamiento y la final caída, a lo largo de los siglos IV y V, del Imperio romano. De hecho, las zonas vascófonas más ricas –**el ager vasconum**– y, por tanto, las más apetecibles para los romanos, tales como la Aquitania en la Galia y la ribera del Ebro en España, quedaron intensamente latinizadas. Sólo la montaña –el **saltus vasconum**– se salvó. La supervivencia de la lengua vasca tras este primer proceso de latinización no es explicable, en consecuencia, en razón de especiales resistencias motivadas por factores políticos o sociales, sino que obedeció al típico proceso de sustitución lingüística y cultural, que, por razones coyunturales, no pudo ser llevado a cabo hasta sus últimas consecuencias.

En cualquier caso, y a pesar de haber sobrevivido el embate, la lengua vasca salió malparada del trance. Además de las pérdidas cuantitativas en territorio y población –que, en parte, recuperaría más tarde gracias al vacío que dejaron los musulmanes tras su retirada de las tierras del Ebro–, el euskera perdió –o no logró conquistar–, a raíz de este proceso de intensa latinización, un elemento cualitativo que habría de demostrarse decisivo para su desarrollo futuro: el **status** social. Cuando, por evolución del latín, surgen y se consolidan las lenguas romances del entorno –durante la alta Edad Media–, son éstas, y no el euskera las que logran implantarse en el lenguaje culto y administrativo incluso de los territorios vascófonos. El euskera siguió siendo la lengua del pueblo, pero no supo o no pudo adquirir el nuevo **status** social que la habría prestigiado e introducido en las nuevas funciones que comenzaban a crearse con vistas a la formación de los Estados modernos. Podemos decir que el latín, que no logró en su pujanza eliminarla, le ganó la batalla después de muerto a través de sus sucesores: las lenguas romances. Independientemente de las razones que expliquen el hecho –tales como el papel que siguieron desempeñando el latín y las nuevas lenguas en el proceso de cristianización de los territorios vascófonos–, el hecho en sí había de tener enorme trascendencia para el futuro de la lengua. De él traen causa muchas de las dificultades que aún arrastra y trata de superar el eukera.

****

Porque será que con este incierto bagaje –supervivencia, sí, pero amenazada por la falta de status social– con el que la lengua vasca deberá afrontar el choque con lo que he definido como segundo proceso de globalización: el de la progresiva castellanización o francesización de los territorios vascófonos. A decir verdad, ese incierto bagaje podría haberse visto enriquecido con otro complemento que la población vascoparlante tenía a su disposición desde el inicio de este nuevo período y que le habría podido prestar gran ayuda para la preservación de su lengua. Me refiero a las instituciones propias de autogobierno. Cuando los territorios vascos –me limitaré, en adelante, casi exlusivamente a los del sur– se incorporan a la Edad Moderna, lo hacen vinculados a la Corona de Castilla, pero –y éste debería haber sido un hecho fundamental para la lengua- preservando unas instituciones territoriales de autogobierno que les conceden notable autonomía.

Sin embargo, habría que esperar todavía hasta finales del siglo XVIII e, incluso, hasta épocas más recientes, para que tales instituciones se hicieran conscientes del papel que podían y debían desempeñar en la promoción de la lengua vernácula de su población. De momento, y como antes he dicho, los romances y, más tarde, el castellano se habían impuesto ya con tal fuerza en el lenguaje culto y administrativo que algunas de esas instituciones de autogobierno –en concreto, las vizcaínas– llegaron al extremo de expulsar de su seno, en pleno siglo XVII, a quienes no dominaran la lengua castellana. Citaré, además como dato significativo común a todas las instituciones vascas, el hecho de que, cuando se redactan los usos y costumbres de los territorios vascos en sus respectivos Fueros, la lengua utilizada fue, siempre y sin excepción, el castellano, el gascón o el francés. Se perdió así una ocasión de oro de instalar el euskera como lengua institucional en un momento en que, tras el vacío dejado por el latín, el castellano iba a comenzar a revestirse de la solemnidad de lengua imperial.

Porque eso, y no otra cosa, era lo que, por la otra parte, estaba ocurriendo. Citaré dos datos que, más que anécdotas, constituyen categorías de pensamiento y paradigmas de actuación. Cuando Nebrija publica, en 1492, la primera gramática de la lengua castellana, se la dedica a la Reina Católica con la recomendación de que la nueva lengua acompañe y ayude a asentar el naciente imperio. Cuarenta años más tarde, cuando el emperador Carlos V se entrevista en Roma

con el Papa Clemente VII, tiene la osadía de romper el protocolo y, abandonando el latín, dirigirse al Pontífice en romance castellano. La nueva lengua ha entrado ya a formar parte del poder político. A su cobijo, crece y se desarrolla, hasta imponerse como una de las grandes lenguas de Occidente. Pero de esto saben ustedes, latinoamericanos, tanto como nosotros, los vascos, pues se trata ya, para esta época, de historia común. No me detendré, por tanto, en ello. Estoy, además, seguro de que muchas de las cosas que diré en adelante les sonarán a ustedes familiares, toda vez que reflejarán experiencias comparables.

Volviendo a los territorios vascos, sería anacrónico hablar, en referencia a esta época, de conflicto lingüístico abierto entre el euskera y el castellano. La relación entre ambas lenguas no se volverá abiertamente conflictiva hasta siglos más tarde. De momento, más que de conflicto, se trata de una situación aceptada y no cuestionada de evidente desequilibrio. Cada una de las dos lenguas sabe, en esta época, qué lugar ocupa y a qué debe atenerse en cuanto a sus respectivos espacios de utilización y a sus funciones sociales. Como los hechos demuestran, el euskera había aceptado, todavía sin resistencia, la peor parte.

Para que de conflicto pudiera llegar a hablarse, hizo falta que la comunidad vascófona adquiera su propia conciencia lingüística, primero, y desarrollara, después, un cierto sentimiento de orgullo. Las bases para que esto ocurriera –todo hay que decirlo– estaban ya ahí a su disposición. Porque, para un vascohablante, la única manera de definirse a sí mismo, no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino incluso como miembro de una colectividad determinada, era –y es– precisamente, por referencia a su lengua. En la definición de un vascófono, ser vasco es ser **euskaldun**, es decir, "poseedor de la lengua vasca". La proximidad entre lengua e identidad es, por tanto, total. Pero las consecuencias de este hecho irían explicitándose sólo muy poco a poco. De esa explicitación, es decir, de esa toma de conciencia lingüística trataré a continuación. En ese proceso radica –creo yo– la clave más importante para entender la supervivencia de la lengua vasca.

****

A falta de unas instituciones políticas comprometidas, el proceso de toma de conciencia debió ser iniciado e impulsado por el pueblo o, más exactamente, por algunos sectores cultivados del pue-

blo. El primer paso consistió en elevar el euskera a la categoría de lengua escrita, es decir, en dotarla de capacidades literarias. No fue tarea fácil ni iniciar el proceso ni consolidarlo. El momento, sin embargo, parecía propicio. La extensión de los nuevos sistemas de edición –la imprenta se había inventado a mediados del siglo XV–, la difusión de las ideas renacentistas y la confrontación entre Reforma luterana y Contrarreforma católica provocaron un auge en la expresión escrita de las lenguas vernáculas. A falta de una mínima tradición literaria previa, el euskera sólo pudo dar este salto, de manera tardía y vacilante, gracias a la clarividencia y el entusiasmo de unas pocas personalidades aisladas, pertenecientes al mundo eclesiástico (Etxepare y Leizarraga). El primer libro en euskera no se publicaría hasta 1545, un siglo después de que se inventara la imprenta. Su contenido –una recolección de poemas– encerraba ya la pretensión de competir literariamente en el entorno lingüístico de los romances. La semilla estaba sembrada.

Otra posible semilla no pudo, sin embargo, germinar. En la parte vasco-francesa habían comenzado a extenderse las ideas protestantes. Esto dio pie a una traducción del Nuevo Testamento al euskera (Leizarraga 1571). Podría haber sido éste del protestantismo un buen instrumento de difusión del euskera escrito. Pero todo quedo en un intento fallido, cuando el bearnés Enrique IV, para acceder al trono francés, se convirtió al catolicismo.

El paso fue, a pesar de todo, importante. Aunque aislado –apenas tuvo continuidad hasta un siglo más tarde-, demostraba que ciertos representantes vascófonos de la nueva cultura comenzaban a sentir el orgullo de expresarse, también por escrito, en su lengua vernácula y de introducir a ésta en la modernidad. Conciencia y orgullo lingüísticos comienzan a aparecer también, a lo largo de este mismo siglo XVI, entre otros vascos, que, aunque escribiendo en castellano, se dedican a elogiar su lengua vascongada (Garibay, Etxabe, Poza), con el fin de responder, sin duda, a los juicios despectivos –"lenguaje grosero y bárbaro" (Mariana)– que sobre ella se vertían con frecuencia. La misma actitud concienciada y orgullosa demuestran –entrado ya el siglo XVII– los escritores del círculo literario de Sara, en el norte vasco-francés, en el que la literatura vasca comienza a desbordar los límites eclesiásticos y a ser ejercitada por un grupo de burgueses acomodados (prestigiosos laicos como oihenart o Etxeberri se suman a eclesiásticos como Axular).

Pero, si todos estos testimonios de los siglos XVI y XVII tienen,

por lo general, carácter de afirmación de la propia lengua, los que aparecerán en el siglo XVIII, sobre todo a partir de la segunda mitad, adquirirán, además, un tono de reacción frente a lo que comienza a percibirse como agresión injusta a la lengua vasca. Para mejor entender este importante momento de la lucha del euskera por la supervivencia, convendrá recordar el contexto político en que se produce.

****

El siglo XVIII se inaugura en España con cambio de dinastía. Los austrias, con una concepción más plural y tolerante de la diversidad cultural y lingüística de sus reinos, son sustituidos, a falta de decencia clara, por los borbones, herederos de la tradición más centralista y uniformadora de la monarquía francesa. La supresión del catalán como lengua administrativa de los territorios del Reino de Aragón es significativa del nuevo talante lingüístico y cultural. Reducida la ilustración, en el ámbito institucional, a "Despotismo Ilustrado", la cuestión lingüística se torna, tanto en Francia como en España, asunto de interés político prioritario. La lengua –la oficial, por supuesto– entra a formar parte de la acción política.

También ustedes saben algo de esto. Estoy hablando de la época de las Cédulas Reales, una de las cuales, la de Carlos III en 1770, se extiende a las colonias y prohibe en ellas la utilización de otras lenguas que no sean el castellano.

La reacción no se hizo esperar en los territorios vascófonos. Vino, además, de la mano de dos sectores sociales que muy poco tenían que ver entre sí: el eclesiástico y el ilustrado. El primero, liderado por los jesuitas (Larramendi, Kardaberatz); el segundo, por los llamados Caballeritos de Azkoitia, la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y el Seminario de Bergara, grupos, todos ellos, entusiastas de las nuevas ideas de la Ilustración (Munibe, Peñaflorida, Egino, Mogel). Ambos sectores –el primero con un mayor compromiso popular y el segundo con pretensiones más científicas– se proponen, bien promocionar y prestigiar el uso del euskera entre la población, bien dotarlo de mecanismos académicos para su correcto desarrollo.

Al mismo tiempo, prestigiosos estudiosos europeos (Bowler, Herder, Humboldt y, más tarde, el príncipe Luis de Bonaparte), herederos, de un lado, de la ilustración e iniciadores, de otro, de un prenacionalismo romántico, comienzan a interesarse por la lengua vasca y ha descubrir en ella uno de los escasos vestigios supervivien-

tes de la tradición preindoeuropea anterior a la romanización. El euskera entra así, por primera vez en la historia, en el terreno del estudio científico, lo cual tiene el doble efecto de internacionalizar su problemática y deprestigiar la lengua en su propio entorno vascófono.

Termina así el Siglo de las Luces, que tan incierto comenzó, con notables avances en lo que al euskera se refiere. Enunciare los más importantes. Por lo que respecta al propio **corpus** de la lengua, no sólo se logró una considerable producción literaria, sino que –lo que es aún más importante– se dotó al vascuence de instrumentos básicos e imprescindibles para su manejo y desarrollo: gramáticas y diccionario. En el terreno del **Status** social, se elevó su consideración y prestigio tanto dentro de la comunidad vascófona como en círculos de estudiosos foráneos. Asimismo, se comenzó a reivindicar con fuerza –aunque sin éxito- la necesidad de introducir el euskera en la educación, tanto eclesiástica, a través de la catequesis (Larramendi, Kardaberatz), como laica, mediante el sistema escolar (Egino). Se presionó, igualmente, a las instituciones locales para que adoptaran posturas más activas en la defensa y promoción de la lengua vernácula de su población. Todos estos elementos, aunque todavía sólo incipientemente planteados, señalarían el camino que habría de seguirse en los tiempos venideros y hasta la actualidad.

Sin embargo, la batalla por la supervivencia del euskera en una Europa cada vez más "globalizada" por las grandes lenguas circundantes no estaba, en absoluto, ganada. La lengua vasca seguía lastrada por serias trabas. Mencionaré dos de ellas. Dentro de su propio **corpus** el euskera tenía un enemigo interno: su propia división –casi atomización– dialectal. Se requería un esfuerzo serio de unificación, que sólo se llevaría a cabo con éxito en tiempos muy recientes. Desde el punto de vista sociolingüístico, la concienciación y el orgullo de la lengua propia eran todavía cosa de unos pocos sectores eclesiásticos e ilustrados; la incipiente burguesía urbana daba ya muestras de querer desentenderse de su lengua; la vascofonía sufría enormes retrocesos en las zonas que, como Alava –y, a partir del siglo siguiente, Navarra–, estaban más expuestas al contacto con el castellano; y, finalmente, las instituciones propias no acababan de comprometerse con la lengua. Para concluir, las alarmas seguían sonando. El avance había consistido en que bastantes conciencias euskeristas ya habían despertado para escucharlas.

****

El siglo XIX y los tres primeros cuartos del XX iban a ser tiempos convulsos en todos los órdenes, también en el lingüístico. Por lo que al País Vasco se refiere, fueron especialmente virulentas las **Guerras Carlistas** que se declararon en toda España y que, si en un principio tuvieron connotaciones exclusivamente dinásticas, adquirieron, en su decurso, carácter de confrontación civil y, en los territorios vascos, un tono final de enfrentamiento nacional. La lengua no se libró de los efectos de la contienda bélica, toda vez que ésta, al marcar una línea divisoria entre lo urbano y lo rural, afectó también al euskera, que, salvo raras y notables excepciones, quedó adscrito prevalentemente al segundo grupo.

Las guerras carlistas trajeron también consigo la **abolición** casi total **de las instituciones** del autogobierno vasco y la definitiva incorporación de su sistema privativo al nuevo sistema constitucional español. Este hecho, que supondría el inicio de una profunda crisis política y social, acarreó consecuencias inmediatas, que dejaron huella en la población vascófona: un servicio militar y un sistema educativo únicos para todo el Estado.

Por otra parte, en los años finales del siglo XIX e iniciales del XX, se produce en el País Vasco español –sobre todo, en el territorio de Bizkaia– una auténtica **revolución industrial** de profundas repercusiones económicas, demográficas, culturales y políticas. Masas de inmigrantes **castellanoparlantes** acceden a las zonas industriales vascas. Se produce, además, un **éxodo interno del campo a la ciudad,** que pone en contacto a una gran población vascófona con otra de lengua castellana, predominante ya en los núcleos urbanos. La combinación de ambos fenómenos demográficos redunda en la progresiva **ruralización** del euskera, la pérdida de población vascófona y la disminución del **status** social de la lengua vasca. La burguesía, tanto en su sentido socio-económico como demográfico, se castellaniza casi por completo.

Como contrapartida, nace y se extiende, a partir de la última década del siglo XIX, un **nacionalismo político** de carácter reivindicativo, que hace del euskera uno de los puntos centrales de su proyecto. La conexión entre lengua e identidad nacional –que, como he dicho, siempre ha estado latente en la mentalidad vasca– se intensifica y se hace explícita, hasta el punto de que los círculos euskeristas recorren un camino de identificación progresiva con el nacionalismo político. La reivindicación lingüística adquiere así carácter explícito de reivindicación nacional.

Finalmente, con la derrota, en 1939, de la democracia republicana por las tropas sublevadas franquistas, se instala en España una **dictadura**, que se mantendrá hasta 1975. Si toda la población española se vio sometida a dura represión ideológica, en el País Vasco la dictadura se cebó, además, en los aspectos lingüísticos y culturales. El euskera fue prohibido y reprimido hasta extremos que, si no hubieran sido dramáticos, podrían calificarse de extravagantes y absurdos.

En estas circunstancias tan adversas y tan prolongadas, en las que el euskera se vio acosado por todos los flancos, su supervivencia final resulta un acontecimiento lingüístico casi milagroso. Merece la pena indagar las causas.

En primer lugar, siguiendo la tradición ya iniciada en el siglo XVIII y aprovechando los resquicios de tolerancia o libertad que se dieron en la política española hasta la dictadura franquista, un grupo cada vez más numeroso de **estudiosos e intelectuales** entendieron que, tras la abolición de las instituciones políticas de autogobierno, la supervivencia de la vasquidad estaba vinculada a la lengua. La cuestión del euskera se convierte así en la cuestión nacional por excelencia.

En segundo lugar, la labor de estos intelectuales no se limita al estudio de la lengua y a la producción literaria. Se trata de una auténtica **militancia**. Trabajan –con notable éxito, por cierto– en tres direcciones: 1) hacia la población vascófona, promoviendo la conciencia lingüística de los **sectores populares;** 2) hacia las **instituciones** territoriales, forzándolas a tomar partido y comprometerse a favor del euskera; 3) hacia el **sistema educativo**, introduciendo en él, por fin, la lengua vernácula. Tan exitosa fue su labor que el periodo que va desde 1876, año de la abolición foral, hasta 1936, comienzo de la guerra civil, es conocido en el País Vasco, a pesar de las circunstancias tan adversas, como el del Renacimiento Vasco (**Eusko Pizkundea**). Las instituciones de los cuatros territorios vasco-españoles promueven, en ese periodo, la constitución de la Real Academia de la Lengua Vasca (**Euskaltzaindia**), la cual, además de reforzar el prestigio del euskera en los ámbitos científicos, acomete importantes trabajos en torno a su **corpus** lingüístico e inicia su progresiva unificación dialectal.

En tercer lugar, el **nacionalismo político** logra suscitar una profunda concienciación e implicación populares en torno al euskera. Los sectores eukeristas encontraron en el nacionalismo el instru-

mento más eficaz para transmitir sus iniciativas tanto hacia las clases populares como hacia las instituciones. Se llega así a la paradoja de que, a partir de la década de los 60 del presente siglo, es decir, en plena represión franquista, se produce un auténtico movimiento popular que, tomando el euskera como símbolo de resistencia, logra la adhesión de otros sectores sociales e intelectuales antifranquistas y consigue, entre otras cosas, implantar un incipiente sistema escolar euskaldun (**ikastola**), que arranca del poder, si no el pleno reconocimiento oficial, sí la suficiente tolerancia como para desarrollarse y consolidarse de cara el futuro. La iglesia vasca –me refiero al bajo clero– desempeñó también un papel importante en todo este movimiento.

De este modo, y por sorprendente que parezca, el euskera sale de este más de siglo y medio de ignorancia, prohibición y represión oficiales mucho más vigorosos de lo que en él había entrado. Avanzó en todos los frentes: en la consolidación y enriquecimiento de su propio **corpus** lingüístico; en la unificación dialectal; en el reconocimiento y prestigio académicos y sociales; en el compromiso de los sectores más lúcidos y progresistas de la sociedad, fueran o no nacionalistas; en la penetración en el sistema educativo. Al erigirse en el soporte casi único sobre el que sustentar el carácter y la conciencia nacionales de los vascos, el euskera se sitúa, de cara al cambio democrático que se avecina, en las mejores condiciones posibles.

****

Para cuando, en 1975, termina la dictadura y se abre la transición democrática, que culminaría con la aprobación de la Constitución española, en 1978, y –por lo que al País Vasco se refiere– de su Estatuto de Autonomía, en 1979, y del Amejoramiento del Fuero de Navarra, 1982, los frutos de este ímprobo y largo trabajo a favor del euskera comienzan a recogerse. El dato fundamental es que, para ese momento, la lengua vasca se había ganado ya una aceptación política y social generalizada. En esta aceptación encontraron las nuevas instituciones de autogobierno la mejor plataforma para iniciar su trabajo a favor del euskera, que consistiría, básicamente, en asegurar su **transmisión generacional** y en ampliar sus **ámbitos de utilización**. Era lo que vino en llamarse política de normalización de la lengua y de su uso.

Se entendió desde el primer momento que el camino para avanzar era el del **consenso.** Así, reconocida, constitucional y estatutariamente, la cooficialidad del castellano y del euskera, las

instituciones optaron, en vez de por un revanchismo de sustitución lingüística, por una política de consenso, que tuviera en cuenta la realidad sociolingüística del País. Con tal espíritu se aprobó por unanimidad, ya en 1982, la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera, que marcaría hasta el día de hoy las pautas de actuación en materia lingüística.

En cuanto a la **transmisión generacional**, se entendió que ésta debería pasar, más que por ninguna otra instancia, por el **sistema educativo**. El bilingüismo funcional fue, por tanto, el objetivo que las instituciones se propusieron alcanzar al finalizar la enseñanza obligatoria. El instrumento para lograrlo no ha sido la imposición por obligatoriedad, sino el consentimiento por voluntariedad. Tras veinte años de experiencia, el procedimiento se ha demostrado acertado. La suma de las actuales matriculaciones en los modelos B –equilibrio de asignaturas en euskeras y en castellano– y D –enseñanza total en euskera, a excepción de la asignatura de lengua y literatura castellanas– representa el 90% por ciento del total, lo cual aseguraría la transmisión generacional de la lengua.

En cuanto a la **ampliación de los ámbitos de utilización** de la lengua, la experiencia histórica nos había demostrado –tal y como he tratado de exponer a lo largo de esta conferencia– que las dificultades del euskera se han debido, en gran parte, a que no supo o no pudo instalarse en aquellos ámbitos en los que se dirime el prestigio social de cualquier lengua y que no son otros sino los que se entienden, en cada época, como los ámbitos de la modernidad. Hoy en día, esos ámbitos de modernidad son, además del tradicional de la literatura, el de la universidad y el de la comunicación social en todos sus soportes. En ambos campos está haciendo el euskera notables progresos.

****

Pero dicho todo esto, es decir, consolidada la lengua en su **corpus** interno, asegurada su transmisión a través, principalmente, del sistema educativo y prestigiada socialmente mediante la ampliación de sus ámbitos de utilización, tampoco conviene equivocarse. Una lengua tan minoritaria como el euskera nunca habrá ganado la batalla definitiva por la supervivencia en un mundo globalizado, que, si por alguna norma se rige, es por la de la funcionalidad. Todo lo que, por un motivo u otro, no es funcional está condenado a la desaparición. La gran pregunta es, por tanto, si el euskera –o, como el euskera,

cualquier otra lengua de sus características –será capaz de superar el riguroso test de la funcionalidad.

Para superarlo, tendrán que cumplirse, en mi opinión, una serie de condiciones, que me gustaría apuntar a modo de conclusión de esta conferencia. Creo que, por sus características generales, varias de esas condiciones son aplicables, no sólo al euskera, sino también a otras lenguas que hoy se hallan en similares circunstancias. Las apunto, pues, insistiendo en ese carácter de universidalidad que contienen y que las hace aplicables a otras situaciones lingüísticas semejantes.

En primer lugar, resulta imprescindible que los propios vascófonos tomemos conciencia de la pequeñez y de la **debilidad** de nuestra propia lengua. El euskera es, como he dicho al principio, una lengua minoritaria en un doble sentido: primero, porque está rodeada, desde el exterior, por dos lenguas de las llamadas grandes; segundo, porque en el interior de la propia comunidad política en la que se habla el euskera se da una situación de bilingüismo imperfecto, de diglosia, es decir, una comunidad mayoritaria es de habla monolingüe castellana y otra, minoritaria, es realmente bilingüe de las dos lenguas oficiales. En esta situación, el euskera, si quiere sobrevivir, debe optar, no por competir, sino por convivir, no por excluir, sino por incluir. El euskera está, por tanto, obligado a pactar, día a día, las condiciones de su existencia. El bilingüismo, por imperfecto que sea, no habrá de tomarse como claudicación, sino como ejercicio de inteligencia. El bilingüismo habrá de entenderse, ademas, no sólo como un pacto entre dos comunidades lingüísticas, sino también como un pacto en el interior de cada hablante. Nadie debería renunciar, en el País Vasco, al enriquecimiento que supone, colectiva e individualmente, la identificación con las dos tradiciones lingüísticas que la historia, de manera muy compleja y, a veces, no del todo pacífica, nos ha legado.

Pienso que este enfoque del bilingüismo –tanto en lo que se refiere a la colectividad como en lo que toca al individuo– es aplicable a cualquier otra minoría lingüística que viva en las condiciones de las vasca. Plantear el problema en términos de batalla contra la lengua mayoritaria y prestigiada es condenarse al fracaso.

En segundo lugar, la disposición pactista del euskera y de la comunidad vascófona deberá verse correspondida por parte del castellano y de la comunidad castellanoparlante. En este sentido, la

tendencia natural de la lengua abrumadoramente mayoritaria a imponer su propia ley –la ley de la funcionalidad a toda costa– deberá ser contrarrestada por una doble vía. Primero, por el **autocontrol** de los propios unilingües castellanoparlantes, que habrán de erigir el respeto a la minoría euskaldun a categoría de criterio de su propio carácter democrático. Segundo, por el compromiso decidido de las **instituciones** a favor de políticas de discriminación positiva de la lengua minoritaria. El papel de las instituciones es decisivo. Sirva de prueba el hecho de que, en el País Vasco, el único territorio en el que el euskera sigue retrocediendo es el vasco-francés, donde no se cuenta con ninguna institución que defienda y promueva la lengua vasca. Por el contrario, en la Comunidad Autónoma de Euskadi, con unas instituciones fuertes de autogobierno, el euskera ha avanzado de forma notable.

En tercer lugar, el euskera no debe eludir, esperando de los otros el respeto que se merece, las **exigencias de la funcionalidad**. Deberá, por tanto, instalarse y consolidarse en los ámbitos en los que hoy se dirime la modernidad. Las nuevas tecnologías de la comunicación audiovisual constituyen hoy para el euskera un reto parecido al que en su día representó la utilización de la lengua en los ámbitos de la administración y de la literatura. El costo de no haber superado a su tiempo este último reto fue de varios siglos de trabajo y de una gran pérdida de prestigio y vascofonía. El de no superar el nuevo reto de la actual modernidad podría ser todavía más alto. Hoy contamos, sin embargo, con una lengua vasca asentada en los medios audiovisuales –a través, sobre todo, del Ente Público de Radio y Televisión– y haciendo notables progresos en las llamadas nuevas tecnologías. Ganar la batalla de la modernidad es fundamental para la supervivencia de cualquier lengua.

En cuarto lugar, la funcionalidad, en su sentido más cortoplacista y utilitario, no debe llegar a imponerse como criterio exclusivo. Es verdad que no será el mero voluntarismo lo que salve al euskera. Pero, sin alguna dosis de voluntarismo, la pura y dura funcionalidad podría acabar con él. Toda lengua minoritaria requiere, para sobrevivir, una **militancia**. Nadie debería sorprenderse de ello, si hasta las llamadas grandes lenguas la ejercen. Basta ver la batalla que está dándose entre el inglés y el castellano para ganarse espacios en Estados Unidos. La conexión entre lengua e identidad, que tan interiorizada está entre los vascófonos y tan importante función ha desempeñado a lo largo de la historia del euskera, podría tener cabida en esa militancia política.

En quinto lugar, y enlazando con esta última idea, los vascófonos deberán asumir que el futuro de su lengua depende, hoy más que nunca de ellos mismos y de la comunidad vasca en general, sea ella vascófona o no. La militancia de que he hablado no puede teñirse nunca de victimismo. La generación actual ha recibido el euskera en mejores condiciones, interna y externa, que cualquier otra en la historia. De la **voluntad** y de la **inteligencia** de los actuales vascófonos depende el que las futuras generaciones reciban una lengua pujante o una lengua definitivamente marginada por el proceso globalizador.

En sexto y último lugar, los **organismos internacionales** y, muy en especial, agencias como la UNESCO deben tomar conciencia de que en la diversidad lingüística y cultural se dirime la dirección que habrá de tomar la historia de la humanidad. El discurso de los derechos que asisten a las minorías culturales y lingüísticas, absolutamente imprescindible, habrá de combinarse, en este aspecto, con otro más ambicioso y menos defensivo, que plantee el tema de la pluriculturalidad como requisito, no sólo para la convivencia pacífica entre las naciones, sino incluso para el desarrollo sostenido de la propia humanidad en su conjunto.

No se trata sólo de respetar la pluriculturalidad para evitar conflictos, sino de promoverla a favor del enriquecimiento de la humanidad. Se trataría, por tanto, de entender la promoción de la pluriculturalidad en términos más ambiciosos que la mera Cultura de Paz. Porque la globalización, entendida, de manera reduccionista, pero por desgracia real, como progresiva uniformización cultural, conduce a una humanidad literalmente inerte, a una especie de agujero negro que engullirá en su seno todas las energías culturales que la diversidad humana ha desencadenado a lo largo de su historia. Las instancias internacionales no pueden limitarse a tomar nota de lo está ocurriendo. Ni siquiera a denunciarlo. Deben asumir un compromiso activo, para que la globalización no sólo se controle en términos de respeto a los derechos culturales de las minorías, sino que se reinterprete como interacción y mestizaje enriquecedores para toda la humanidad. En este punto, las minorías, para que nuestra lucha no se entienda como defensiva e interesada, precisamos de la complicidad de las grandes organizaciones internacionales.

Señoras y señores, voy a terminar. Les he hablado mucho de mi lengua, el euskera. No podía ser de otro modo. Pienso, en efecto, que es por mi calidad de vasco y de máximo mandatario, en el recien-

te pasado, de mi País por lo que ustedes me han invitado. Estoy, sin embargo, convencido de que muchas de las reflexiones que he ido desgranando a lo largo de mi conferencia resultarán también útiles para los hablantes de otras lenguas minoritarias y para cuantos, como ustedes, estén preocupados por la convivencia plurilingüística y pluricultural de los pueblos y de la humanidad. Con esa convicción y con la reiteración de mi agradecimiento por su invitación y atención, doy por concluidas mis palabras. Muchas gracias a todos.

2.2.2 La Planificación Idiomática en América Latina en situaciones de interdependencia y diversidad crecientes

Luis Enrique López
PROEIB Andes
Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia

1. UN CONTEXTO DE ACELERADOS CAMBIOS

— La naturaleza diversa de la región

— La diversidad indígena.

— El debilitamiento de la fronteras y de los Estados.

— Cambios legislativos y el reconocimiento de la diversidad

— Mayor presencia de las organizaciones indígenas en la toma de decisiones

— Mayor apertura internacional frente a la multiculturalidad y a la diversidad en general

2. LA NATURALEZA DIVERSA DE LA REGIÓN

Diversidad de pueblos indígenas y colectividades étnicas

— Presencia indígena en toda la región, salvo en Uruguay y en algunos países del Caribe (Cuba, República Dominicana y Haití).

— Fuerte presencia afroamericana en Brasil, Colombia y Venezuela.

— Pueblos indígenas que atraviesan las actuales fronteras de los Estados:

- quechuas hasta en 7 estados
- aimaras y mayas en hasta 4 estados
- mapuches en 2 estados
- wayuus en 2 estados

— Remanentes de las migraciones europeas tempranas: alemanes e italianos y chinos y japoneses.

— Nuevas migraciones extra e intracontinentales: rusos, rumanos y coreanos y bolivianos y paraguayos.

— El caso particular del Paraguay, si guaranicidad y su alto grado de bilingüismo.

Pluralidad de lenguas

— Más de 500 idiomas indígenas.

— Lenguas criollas en algunos países de la Costa Caribe: el inglés - creole de Nicaragua y Providencia (Colombia), el castellano palenquero de San Andrés (Colombia) el francés - creole de Haití, el papiamiento de Aruba.

Multiplicidad de dialectos

— Diferenciación interna en las lenguas indígenas producto de:

- la separación y aislamiento entre hablantes de un mismo idioma,
- la agraficidad de sus sociedades
- la propia opresión colonial.

— Variación dialectal y sentimientos regionales: la aún incipiente conciencia étnico - nacional indígena: el caso del quechua.

— Las lenguas híbridas: la chawpi - simi o media - lengua del Ecuador o el quechuañol de Cochabamba, Bolivia.

Unidad y diferenciación en los dos idiomas hegemónicos principales:

— La uniformidad escrita vs la diferenciación oral en el castellano y en el portugués.

— Hablas "cultas" y hablas populares

— Los sustratos indígenas: el castellano andino y el castellano de los bilingües.

Demografía lingüística variable

— Lenguas con millones de hablantes:

- quechua (ca. 12 millones),
- guaraní paraguayo (ca. 4,5 millones),
- aimara (ca. 2,5 millones).

— Lenguas con más de cien mil y hasta un millón:

- el mapudungun y el wayuunaki (ca. 1 millón)

— Lenguas con más de diez mil y hasta cien mil:

- el awajún (ca. 50 mil),
- el guaraní – chiriguano (ca. 70 mil),
- el miskitu (ca. 100 mil).

— Lenguas con más de mil y hasta diez mil hablantes:

- El sumu o mayagna (ca. 8 mil).
- El wichí o weenhayek o mataco (ca. 10.000).

— Lenguas con más de cien y hasta mil hablantes:

- Huitoto y bora (ca. 800).

— Lenguas en extinción:

- El rama y el resígaro (con menos de 10 hablantes).

Salud idiomática variable

— Las lenguas indígenas afectadas seriamente por una situación de diglosia y de opresión colonial secular.

— Cada vez mayor el número de idiomas utilizado, por lo menos, en el ámbito educativo.

— Sólo en Sudamérica, a 1989, 33 lenguas al borde de la extinción.

— Situaciones dramáticas de mudanza idiomática entre diversos pueblos de la Amazonía en Bolivia, Ecuador y Perú.

— Lenguas saludables y con millones de hablantes que cada día pierden hablantes entre las nuevas generaciones.

3. LA DIVERSIDAD INDÍGENA

Los reductos rurales: monolingüismos, plurilingüismos y bilingüismos indígenas

- Fuerte monolingüismo indígena en:

— Zonas altas y de poca accesibilidad: en el altiplano de Guatemala, en la meseta del Collao en el Perú y en algunos valles y tierras altas de Bolivia.

— Comunidades ubicadas en zonas de floresta tropical y en las selvas y llanos amazónicos de Perú, Colombia, Venezuela y Brasil.

Mayor tendencia al bilingüismo de lengua indígena y lengua hegemónica en:

— Zonas con mayor contacto con las ciudades y con los "beneficios" del mundo moderno, salvo en aquellos casos en los que las lenguas indígenas tienen también vigencia parcial en los centros urbanos.

Situaciones de plurilingüismo que, en algunos casos, incluyen también el uso de un idioma hegemónico, en:

— Colombia, en la región del Vaupés

— Nicaragua, entre la población sumu o mayangna hablante

— Zonas de frontera étnico— lingüística, ejems. Aimara— quechua, shwar— quechua, sumu— miskitu

— Bilingüismo de pasaje y escenarios privilegiados de mudanza idiomática: zonas y barrios periféricos de muchas ciudades latinoamericanas:

— Los cambios generacionales en los migrantes vernáculohablantes en Lima, México, Quito y Santiago

— De padres vernáculohablantes a hijos castellanohablantes

La creciente presencia urbana: la recreación de lo indígena

— La indianización de metrópolis latinoamericanas: Buenos Aires, Lima, Santiago e incluso Bogotá

— Los clubes provinciales de Lima, las asociaciones de residentes en el Alto de La Paz, las asociaciones mapuches en Santiago

— Las fiestas y rituales indígenas en las ciudades: las celebraciones aimara en Arequipa, Perú, lo andino en el Carnaval de Sta. Cruz de la Sierra, Bolivia.

La gestión de variantes urbanas de lenguas ancestrales:

— El aimara radial y

— El habla de los profesionales aimaras urbanos en La Paz

— El retorno a lo indígena en ámbitos urbanos y rurales:

— Los re-aprendizajes de los idiomas y prácticas ancestrales

— La apuesta por la escuela como agencia de re-introducción de un idioma indígena ancestral extinto o al borde la desaparición

— Las demandas de la mayoría de pueblos indígenas amazónicos bolivianos

4. EL DEBILITAMIENTO DE LAS FRONTERAS Y DE LOS ESTADOS

— Los desplazamientos poblacionales y el trasvase de los reductos nacionales:

— Los bolivianos y paraguayos en la Argentina,

— El guaraní y la lengua quechua y la cultura andina en Buenos Aires.

— El mayor contacto internacional y la mayor necesidad de algunos idiomas internacionales:

— La mundialización comunicacional y la creciente presencia del inglés en el mundo del trabajo y del estudio, e incluso en el seno del hogar: la TV por cable y el internet.

— Los mercados regionales y nuevos escenarios de intercambio idiomático: la relación castellano - portugués en el Mercosur.

La globalización:

— La globalización económica y el riesgo de la "Macdonalización" de la cultura, el influjo anglosajón en el sistema léxico-semántico del castellano y el portugués

— La globalización y lo local: los procesos de descentralización y la re-emergencia de lo indígena y de los idiomas ancestrales

— La "globalización indígena" y el castellano como lengua franca y como herramienta de revaloración de lo indígena: las confederaciones indígenas nacionales y las coordinadoras indígenas regionales.

5. LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS Y UNA MAYOR CONCIENCIA FRENTE A LA DIVERSIDAD

Los cambios constitucionales el 90:

— La multietnicidad en el contexto de la reafirmación democrática: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Perú, Bolivia

— El único caso autonómico: Nicaragua

— Las reformas judiciales y el cambio hacia los juicios orales y la reemergencia de las lenguas indígenas.

La nueva legislación educativa

— El reconocimiento del derecho de la población indígena a una educación en lengua propia

— La educación intercultural bilingüe y el desarrollo letrado de las lenguas ancestrales

— Las lenguas indígenas en el marco de un nuevo discurso por la calidad educativa

— Las reformas educativas y la interculturalidad para todos como eje o transversal de los nuevos sistemas educativos en construcción en ..... países.

— Las reformas educativas y el reconocimiento de la importancia de la participación comunitaria y el escrutinio social como ingredientes de la calidad educativa

6. MAYOR PRESENCIA DE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS EN LA TOMA DE DECISIONES

Las intervenciones nacionales y regionales:

— ONIC y CRIC, en Colombia.

— AIDESEP, en la Amazonía peruana CONAIE, en el Ecuador.

— Los CEPOS en Bolivia.

Coordinación pan-indígena en la elaboración y discusión de dispositivos internacionales:

— Convenio 169 de la OIT

— Declaración de Derechos Indígenas de la OEA

— Borrador de Declaración de Derechos Indígenas en la ONU en Ginebra

7. MAYOR APERTURA INTERNACIONAL

— Convención Internacional para la eliminación de toda forma de discriminación racial

— Declaración internacional para la eliminación de toda forma de intolerancia y de discriminación basada en la religión o las creencias

— Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas

— Plan de acción para la protección de minorías nacionales

— Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en estados independientes

— Borrador de declaración de derechos indígenas

— Declaración de los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven.

— Convenio internacional para la protección de los derechos de los trabajadores migrantes

— Convención de los derechos del niño

— Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación en contra de la mujer.

— Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer

— Declaración universal de derechos lingüísticos

8. ACCIONES EN MARCHA Y ACTORES

— Las organizaciones indígenas y la reivindicación de lo propio

— El estado y el desarrollo de la EIB

— En el plano escolar

— En la educación de adultos

— Las ONGs, la educación "extra-escolar" y los medios de comunicación

— Los propios colectivos lingüísticamente diferenciados y sus iniciativas

— Los centros de formación docente y las universidades y la formación de recursos humanos para atender la div

9. LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS Y LA REIVINDICACIÓN DE LO PROPIO

— Las organizaciones colombianas y el discurso de una educación propia.

— Los planteamientos de algunas organizaciones guatemaltecas en pro de una educación maya.

10. EL ESTADO Y EL DESARROLLO DE LA EIB

En el plano escolar:

Educación inicial

— Programas de la JUNJI de Chile: jardines escolares indígenas, ejem. Ayrampitu en Arica

— Wawa-wasis y wawaqutas en Puno, Perú

Educación primaria

— Durante los primeros tres grados: Guatemala

— Durante todo el nivel primario: Bolivia, Chile, Ecuador, Nicaragua y Perú

Educación Secundaria

— Algunas experiencias puntuales en algunas áreas curriculares en Argentina, Ecuador y Perú

En la educación de adultos

— Proyectos de bi-alfabetización en lengua indígena y en castellano: Bolivia y Guatemala

— Proyecto de educación de adultos indígenas: Bolivia y Guatemala.

11. LAS ONGS, LA EDUCACIÓN "EXTRAESCOLAR" Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

— Proyectos de alfabetización en lengua indígena: varios países

— Proyectos de educación de adultos y formación de docentes nativos: Comisión Pro-Indio do Acre, Brasil Proyectos de educación radiofónica: Bolivia

— Proyectos de alfabetización en lengua indígena: varios países

— Proyectos de educación de adultos y formación de docentes nativos: Comisión Pro-Indio do Acre, Brasil

— Proyectos de educación radiofónica: Bolivia

— Proyecto de formación de líderes y sobre derechos indígenas: varios.

12. CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE, UNIVERSIDADES Y LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA DIVERSIDAD

— Formación inicial de maestros EIB en la secundaria: Guatemala y Ecuador

— Formación inicial de maestros EIB a nivel superior no-universitario: Nicaragua y Perú

— Formación inicial de maestros EIB a nivel universitario: Chile, Colombia y México

— Formación de lingüistas y etnolingüistas a nivel de pregrado: México y Perú

— Formación de lingüistas y etnolingüistas a nivel de Postgrado: Brasil, Colombia, México y Perú

— Formación de especialistas en EIB a nivel de pregrado y postgrado: Ecuador, Bolivia, Nicaragua y Perú

13. HACIA UNA POSIBLE AGENDA

— En cuanto al propio campo de la planificación idiomática

— En cuanto al ámbito de los derechos y la legislación

— En cuanto a la codificación y elaboración de las lenguas

— En cuanto al campo educativo en particular

En cuanto al campo de la planificación idiomática:

Desde las lenguas objeto de la planificación

— Las lenguas indígenas

— Las lenguas de relación intercultural e interétnica

• Como lengua materna

• Como segunda lengua

— Los idiomas extranjeros

Desde el ámbito de gestión

Pasar de las políticas de Estado a Políticas públicas que involucren también a la sociedad civil y que pasen del reconocimiento de un derecho a concebir las lenguas como recursos

Definir los ámbitos de uso de las lenguas en el contexto actual de oficialización de diversos idiomas indígenas

Instituir modalidades nuevas de planificación "de abajo hacia arriba", reconociendo, aceptando y dinamizando el rol que en tales procesos juegan las propias comunidades lingüísticas y sus organizaciones representativas

Desarrollar el quehacer académico relativo a la planificación idiomática en diálogo con y bajo el escrutinio de las propias comunidades lingüísticas y de sus organizaciones representativas

En cuanto al ámbito de los derechos y la legislación

— Avanzar en la reflexión respecto de los derechos lingüísticos colectivos

— Reconocer la existencia de comunidades lingüísticas separadas por las fronteras de los actuales Estados así como la posibilidad y necesidad de desarrollar acciones a favor de ellas, entre dos o más Estados

— Operativizar los principios constitucionales por medio de normas que busquen aplicaciones y nuevos usos idiomáticos en distintos órdenes de la vida social, priorizando:

- La administración de justicia,
- La comunicación interna y externa,
- La prestación de servicios de salud y la educación,
- Avanzar en la concientización de la población no-indígena de la región respecto del derecho al uso y disfrute de la lengua propia como sobre las ventajas cognitivas, afectivas y económicas derivadas del uso de las lenguas indígenas en la educación.

— Transformar los cursos de estudios sociales y de historia y lenguaje y comunicación, aprovechando y diseminando información científica sobre la diversidad sociocultural y sociolingüística nacional y regional.

— Cautivar a la población no-indígena para que se aproxime a y aprenda lenguas indígenas, recurriendo a los medios de comunicación masiva y a la preparación de programas educativos de alta calidad dirigidos a la enseñanza de lenguas indígenas.

— Trascender la preocupación casi exclusiva por los alfabetos.

— Incidir sobre el desarrollo de la literacidad y la creación de ambientes letrados, propiciando el desarrollo de la escritura por parte de los propios concernidos.

En cuanto a la codificación y elaboración de las lenguas

— Reforzar, a través de los nuevos medios y tecnologías, el ejercicio y desarrollo de la oralidad ancestral, de forma complementaria al desarrollo de la literacidad:

- Producir videos con los hombres y mujeres mayores de la comunidad sobre saberes, conocimientos, prácticas y valores ancestrales.

— Producir diccionarios monolingües tanto para niños como para jóvenes y adultos

— Elaborar gramáticas pedagógicas que sirvan de herramientas prácticas para los maestros involucrados en procesos educativos bilingües.

— Evaluar, conjuntamente con los propios concernidos, los esfuerzos de las últimas décadas en aras de una normalización o estandarización escrita para los procesos escolares.

— Formar a un número cada vez mayor y con mejor calidad de profesionales indígenas para el estudio y normalización de las lenguas indígenas

En cuanto al campo específico de la educación

— Desde la educación escolar:

- Universalizar la educación primaria intercultural bilingüe bajo distintas modalidades y comenzando simultáneamente en distintos ciclos y niveles del sistema educativo:
  * Modalidad EIB para monolingües y bilingües con manejo incipiente del castellano
  * Modalidad EIB para bilingües con mayor dominio de la lengua indígena

— Desde la educación escolar

- Modalidad EIB para bilingües con mayor dominio de la lengua hegemónica
- Modalidad EIB para bilingües con manejo incipiente de la lengua indígena
- Modalidad EIB para re-aprender la lengua indígena

— Reforzar el ámbito de la educación inicial o pre-escolar

- Modalidades formales - convencionales
- Modalidades con mayor apoyo comunitario: Wawa wasis
- Modalidades asistidas por radio
- Nidos lingüísticos

— Trascender la educación primaria y avanzar en la educación secundaria

— Incorporar en la EIB el aprendizaje de un idioma extranjero

— Avanzar en la formación inicial y contínua de docentes

— Incluir temáticas relativas a la diversidad lingüística y cultural en la formación inicial de todo docente

— Formar especialistas de EIB

— **Desde la educación "extra-escolar"**

- Concienciar a la población indígena respecto de sus dere-

chos lingüístico-culturales y de la importancia del mantenimiento y desarrollo de sus idiomas ancestrales.

- Llevar a cabo campañas y acciones que propicien el aprendizaje de la escritura en lengua indígena, orientados a la literalización de las sociedades indígenas.

— **Formar jóvenes indígenas** capaces de llevar a cabo acciones de recopilación y sistematización de saberes y conocimientos indígenas, así como de materiales etnoliterarios y literarios en lenguas indígenas. Crear centros comunitarios de producción de materiales. Ofrecer cursos de formación básica en etnolingüística para jóvenes indígenas interesados.

— **Formar educadores comunitarios** capaces de dirigir procesos educativos de inspiración comunitaria, ya sea en el ámbito formal o en modalidades paralelas a las ofrecidas por el estado.

— Introducir el uso de computadoras, del correo electrónico y del internet con jóvenes y niños indígenas.

2.2.3 *Multilingüismo, Estado y Educación Pública*

Ernesto Díaz Couder Cabral

A propósito de acciones de separatistas Bretones en Francia hace algunos meses, una nota de *The Economist* destaca la vigencia de la muy conocida expresión de Charles De Gaulle: ¿Cómo esperan que se pueda gobernar un país que tiene 246 clases de quesos? Como sabemos la respuesta del general de Gaulle a esta pregunta fue centralizar la autoridad, suprimir las identidades regionales y promover una cultura común. A juzgar por los hechos, los gobernantes mexicanos de la época deben haber reflexionado cuidadosamente bajo la misma lógica francesa; en efecto, ¿cómo esperan que se pueda gobernar un país con tantas clases de tamales? La conclusión es impecable: centralizando la autoridad, suprimiendo las identidades regionales y promoviendo una cultura común.

Algo similar ha ocurrido en otros países latinoamericanos con una tradición gastronómica diversa. Sin embargo, actualmente y pese al "éxito" de la homogeneización de los lingüistas ha conducido a que solamente el 3% de los escolares franceses reciban educación en su lengua regional, el presidente francés ha firmado la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (no sin algunas salvedades que nos interesan más adelante) más con la intención de proteger la lengua francesa del inglés al interior de la Comunidad Europea, ya que como dijo una anterior ministra de cultura ¿cómo podemos luchar por mantener una Europa multilingüe si lo rechazamos en Francia?

Si aplicamos nuevamente la lógica francesa a México, deberíamos preguntarnos ¿cómo podemos mantener una América Latina multilingüe si lo rechazamos en México? Pero, un momento, ¿queremos una América Latina multilingüe? ¿Es deseable?, ¿posible? Bueno, esas son las cuestiones que quisiera abordar en esta ocasión.

1. INTEGRACIÓN ECONÓMICA Y PLURALIDAD

La estrecha relación entre integración económica y pluralidad lingüística y cultural particularmente es clara en el caso de la Comunidad Europea. Se trata de un bloque o federación multinacional en que cada estado miembro cede parte de su soberanía al conjunto (control de moneda, aduana, políticas fiscales, etc.) pero manteniendo su autonomía política y su identidad nacional. Por lo que sostener el carácter multilingüe de la Comunidad es esencial para sostener la igualdad de los miembros. Privilegiar el idioma de uno de los países asociados iría en detrimento del estatuto de los otros. Es decir, la igualdad y la unidad de la Comunidad Europea en el proceso de integración económica depende del respeto y sostenimiento de la pluralidad lingüística y cultural, del mantenimiento de la identidad de sus miembros. No es de extrañar que como parte del proceso de integración económica se haya venido trabajando insistentemente en la promoción de una identidad europea común, sustentada en la pluralidad de sus pueblos. De ahí la alta valoración de la diversidad lingüística, la relativa disminución del imperativo de la unidad y homogeneidad nacionales, y la consecuente benevolencia hacia las lenguas regionales y minoritarias.

Los países de América Latina –ciertamente es el caso de México– han venido haciendo costosos esfuerzos por integrarse a los mercados internacionales. Por ello encontramos alguna similitud en aspectos referentes a la tolerancia (que no siempre a la promoción) de la pluralidad lingüística nacional. Pero las condiciones de esa integración son radicalmente distintas a las europeas. Una diferencia esencial es que la participación en mercados internacionales se da mediante acuerdos de libre comercio, no mediante acuerdos de integración económica (creo que el MERCOSUR sí se plantea la integración a largo plazo). Esto significa que no es necesario alinear los fundamentales de las economías nacionales entre sí, que no hay libre tránsito de trabajadores, que no hay aduanas libres, que existe una mayor discrecionalidad del aparato estatal y que no hay ninguna solidaridad entre los países miembros que se traduzca en apoyo de los más ricos a los más pobres para disminuir las diferencias económicas y hacer posible la integración. En otras palabras, no hay ningún mecanismo desarrollo para el conjunto ni la necesidad de desarrollar una identidad común respetuosa de la pluralidad de los países miembros. No sé si en el MERCOSUR se esté trabajando en la creación de una identidad cono sureña pero creo que no es el caso.

Este tipo de participación en la economía mundial se ha expresado en políticas de apertura unilateral de los mercados nacionales, en los que la industria nacional ha sido desplazada en gran medida por grandes empresas extranjeras o transnacionales. El único sector con un crecimiento significativo es el exportador. En ambos casos –empresas extranjeras en mercados nacionales y empresas nacionales exportadoras—el idioma de los administradores no es el español, generalmente es el inglés, lo que convierte a este idioma en un bien sumamente valioso. Tanto que tiene precio de marcado. Los padres están dispuestos a pagar lo que sea con tal que sus hijos aprendan inglés. Unicamente quiero señalar la situación asimétrica de la participación de los países latinoamericanos en la globalización económica, a diferencia de los europeos, y sus efectos en el valor de los idiomas.

Hace unos meses el entonces candidato a la presidencia de México por el PRI prometió en su campaña que de resultar electo impulsaría la enseñanza del inglés y el uso de computadoras en la educación básica para que la población estuviera mejor preparada para participar en un mundo "globalizado". La propuesta refleja claramente la asimetría de la "integración económica" mexicana.

Más aún, esta oferta representa la aceptación de un "libre mercado lingüístico" que consiste, básicamente, en la **no regulación** lingüística, con lo cual el peso económico, el prestigio, el control de instituciones internacionales, de las publicaciones, etc. de la lengua inglesa se traduce, **sin que nadie lo imponga abiertamente,** en un predominio **de hecho** del inglés sobre el español.

Estamos ante la confirmación de lo que ya Normand Labrie (Labrie 1995) preveía en una publicación de 1995: el predominio de hecho del inglés ante la falta de una regulación lingüística multilateral en el Tratado de Libre Comercio para la América del Norte. En este sentido la comparación con la Comunidad Europea es iluminadora hay: **multilingüismo explícito e institucional** como condición para proteger y respetar el nacionalismo de los países miembros. Sin ese control institucional la pluralidad lingüística está amenazada por el libre mercado lingüístico, exactamente de la misma manera que la industria nacional ha sido desplazada por el libre mercado comercial. Moraleja: la apertura unilateral de los mercados nacionales y la participación en la globalización mediante acuerdos de libre comercio es una receta bastante tóxica para el mantenimiento de la pluralidad lingüística, por no decir nada de la planta productiva.

2. SOBERANIA, UNIDAD E IDENTIDAD NACIONAL

¿Cuáles son las consecuencias de lo anterior para los pueblos indígenas? Uno de los efectos de la globalización ha sido el de llevar a un plano relativamente secundario el imperativo de la soberanía nacional y con ello la importancia de la unidad e identidad de la nación. Más arriba mencioné la cesión parcial de la soberanía de los estados nacionales a los bloques internacionales a fin de establecer estándares comunes de intercambio comercial y financiero.

A esto se podría agregar la creciente importancia de organismos multinacionales como el FMI el BM o incluso la OEA. El país que no acepte las reglas escritas y de la economía global sufrirá el peor de los castigos imaginables, será expulsado de los mercados internacionales.

La globalización no sería posible de mantenerse a ultranza el principio de soberanía nacional. Junto con esto, la emergencia y preponderancia de bloques internacionales hace deseable, como en el caso Francés en la Comunidad Europea, el carácter multicultural de esos bloques para garantizar la igualdad entre los participantes. Esta valoración de la pluralidad como un principio democrático en la globalización se ha traducido en las Políticas nacionales en una mayor tolerancia hacia la diversidad interna y en una reformulación del principio de la unidad y la identidad nacionales. No es coincidencia que junto con la expansión del modelo liberal de economías de mercado en los países de América Latina (fines de los 80´s y principios de los 90´s) aparecieron modificaciones constitucionales reconociendo el carácter multicultural de las naciones (Díaz Couder 1998) (Gigante 1995)en contraposición con los ordenamientos anteriores que enfatizaban la igualdad y homogeneidad cultural.

Estos cambios se presentan como consecuencia de una mayor democracia y de la ampliación de las libertades individuales y colectivas propias de un estado liberal, es decir, como condición para una exitosa entrada en la globalización económica. Por lo que el (neo) liberalismo de fin siglo como un proyecto político multicultural, respetuoso de la democracia y de los derechos de las minorías culturales y lingüísticas, a cambio de un relativo relajamiento de la soberanía nacional y del principio de unidad nacional entendido este como homogeneidad y distintividad cultural.

No obstante, me parece importante señalar que, al menos en algunos casos, la globalización está fomentando también movimien-

tos separatistas. No solamente la acentuación de los fundamentalismos locales frente a la invasión globalizada, la jihad frente al mundo de Mc Donald´s (Barber 1992) ni tampoco la simplista separación del mundo entre globalifóbicos y globalifílicos que ha hecho el Dr. Zedillo. Así el partido del Bloc Quebequois, fundamenta su política separatista en el hecho de que ante la creciente globalización será en foros internacionales donde se tomarán las decisiones sobre políticas económicas y sociales (recordemos la cesión de soberanía como condición de la globalización) de modo que si Québec permanece como una provincia del Canadá, los quebequois quedarán excluidos de la participación en esos foros, y será el estado canadiense quien los (mal) represente. Por tanto para tener voz y voto en el mundo global, el Bloc Quebequois pugna por la independencia nacional. Las implicaciones de esta perspectiva son múltiples en relación con los pueblos indígenas pero no las abordaré aquí.

3. ESTADOS MULTINACIONALES Y ESTADOS MULTIÉTNICOS

Actualmente se discute en México una reforma del Estado – esto es, de las instituciones políticas y judiciales– que acompañe a la reforma económica liberal iniciada hace unos quince años. El debate acerca de la dirección de esa reforma ha puesto de manifiesto dos modelos o proyectos de nación en competencia: un proyecto propiamente liberal y otro que podríamos denominar pluralista.

El primero de ellos se basa en los principios liberales de igualdad de derechos y libertades individuales, el segundo en cambio, busca mayor equidad entre los diversos sectores sociales, lo que implica el reconocimiento de derechos colectivos diferenciales para compensar las desigualdades existentes. Es decir, en el fondo se trata de concepciones distintas de la equidad. En la perspectiva liberal EQUIDAD significa IGUALDAD de los ciudadanos ante el Estado independientemente de las condiciones desiguales de los ciudadanos; desde el punto de vista pluralista EQUIDAD se entiende más como distribución diferenciada de derechos y obligaciones entre los ciudadanos para Equilibrar o Compesar las desigualdades existentes a fin de hacer valer el principio de igualdad ciudadana garantizando que todos tengan realmente las mismas oportunidades y no solamente las mismas reglas.

En términos lingüísticos y según la perspectiva liberal, la li-

bertad para hablar un idioma minoritario es una decisión personal, y por tanto pertenece al mundo de lo privado. La responsabilidad del Estado se limita entonces a garantizar las condiciones para que los hablantes de lenguas minoritarias, indígenas en el caso mexicano, no vean limitada su libertad individual y privada para utilizar su lengua materna en sus asuntos particulares si así lo desean; y garantiza también el acceso a la lengua nacional, la única cuyo aprendizaje constituye un derecho colectivo de los mexicanos por lo que el Estado se obliga a enseñarla a todos los ciudadanos. A diferencia de las lenguas indígenas, la enseñanza o el aprendizaje del español no es cuestión de elección individual y privada es una decisión colectiva, pública, que obliga al Estado y a los individuos.

En contraste, desde la posición pluralista el uso de las lenguas indígenas no es solamente una decisión individual y privada, sino un derecho colectivo de los pueblos indígenas para contrarrestar la iniquidad que significa no hablar el idioma nacional. Recibir una educación en un idioma que se desconoce o con el que se tiene poca familiaridad, no es la mejor vía para una educación de calidad; ser procesado en un idioma que no se domina conduce a profundas injusticias; buscar trabajo en un mercado que exige el uso de un idioma extraño, generalmente conduce a ocupar los empleos menos calificados, al igual que los braceros mexicanos en los EE.UU. por ejemplo; recibir una oferta de servicios de salud en un idioma distinto al propio en el que no se pueden ni expresar las enfermedades que se padecen tampoco es muy equitativo, por más que sean los mismos servicios que se ofrecen a todos los ciudadanos (lo cual no necesariamente es el caso). De ahí la necesidad de que a las lenguas indígenas les sea reconocido un estatuto de colectivos, de manera que sea responsabilidad del Estado proteger y promover su uso en instituciones públicas gubernamentales y no gubernamentales; tal y como se expresa en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar:

> *"El gobierno federal promoverá las leyes y las políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales."* (párrafo segundo del punto 3, de la sección III de las propuestas que el Gobierno Federal y el EZLN).

Así pues, la reforma del Estado Mexicano contiene inevitablemente los límites del nuevo marco jurídico que habrá de regular la

nueva relación con los pueblos indios: una relación que considere el uso de sus lenguas como un asunto privado, o una en la que el Estado habrá de garantizar el derecho colectivo al uso de las lenguas minoritarias. En otras palabras, el modelo de nación que finalmente prevalezca habrá de determinar la naturaleza del multilingüismo en México, y con él, el desarrollo posible para muchas de las lenguas indígenas del país.

Básicamente pueden distinguirse dos tipos básicos de estados nacionales en relación con la pluralidad cultural y, consecuentemente, también la pluralidad lingüística. El primer tipo corresponde a los estados multiétnicos, esto es, los estados que reconocen la existencia de grupos con idiomas y tradiciones culturales distintas, pero a los que no les reconoce derecho a autogobernarse (Kymlicka 1996b) (Kymlicka 1996ª). Se tolera e incluso se protege y fomenta el mantenimiento de sus tradiciones culturales y de sus idiomas a través de asociaciones culturales de diversa índole, a través de las cuales se organizan festividades tradicionales o religiosas en las que se recrean las tradiciones del grupo. Pero el Estado como tal no tiene ninguna otra responsabilidad. En lo que concierne a sus derechos como ciudadanos son exactamente los mismos que los de la población mayoritaria. Es la situación típica de los grupos de inmigrantes procedentes de otros países, por ejemplo, la comunidad china, o la judía en México.

El segundo tipo corresponde a los estados multinacionales, los compuestos por grupos lingüísticos y culturales que se perciben a sí mismo como pueblos distintos con derechos propios y con derecho a algún grado de autonomía o autogobierno. Quizás un ejemplo sería la España actual con sus estatutos de autonomía que reconoce el derecho a un gobierno autónomo a diversos pueblos dentro del Estado Nacional. En esta situación el mantenimiento y uso de los idiomas minoritarios no es asunto particular de sus hablantes, sino cuestión pública y por tanto responsabilidad del Estado a través de los gobiernos autónomos. En este caso el Estado tiene la obligación de atender en su idioma a los hablantes de lenguas minoritarias en las circunscripciones territoriales acordadas para el caso (las regiones autónomas en el caso español) y los grupos minoritarios tienen derecho a utilizar sus idiomas en las relaciones con las autoridades regionales o nacionales. Se trata por así decir, de una federación de naciones (etnoculturales) dentro de un mismo estado nacional.

La diferencia entre ambos es importante porque permite entender mejor no sólo la situación mexicana, sino los polos en que

puede moverse la política lingüística dentro de un estado democrático. Un modelo liberal de nación es inherentemente multiétnico, en tanto que uno pluralista es básicamente multinacional. Mucho de las dificultades en la discusión acerca de los llamados Acuerdos de San Andrés Larráinzar parten de no distinguir estas dos diferentes perspectivas. Los acuerdos firmados el 16 de febrero de 1996 en la mesa sobre Derechos y Cultura Indígena son interpretados por las partes firmantes, el gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, de manera distinta. El Gobierno Federal los interpreta con una óptica multiétnica- respeto a las culturas indígenas siempre y cuando no implique adquirir derechos distintos a los del resto de los ciudadanos – en tanto que el EZLN y sus simpatizantes lo hacen con una perspectiva multinacional – reconocimiento de pueblos culturalmente diferenciados con derecho a algún tipo de autonomía. Los numerosos debates entre representantes del EZLN y el Gobierno Federal muestran que el carácter multicultural de la nación, al igual que el resto de los compromisos acordados, son interpretados de manera distinta por las partes. La discrepancia en las interpretaciones se hizo evidente cuando se trató de dar forma de ley a los Acuerdos a través de la propuesta preparada por la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso. En el debate sobre esa propuesta aparecen con toda claridad la perspectiva multiétnica por parte del Gobierno Federal y la multinacional por parte del EZLN y también de la misma Comisión de Concordia y Pacificación ya que es claro que el "espíritu" de los acuerdos es de tipo multinacional, pero obviamente para el gobierno federal no es así. ILUSTRAR CON EJEMPLOS DEL CUADRO COMPARATIVO DE PROPUESTAS DE LA COCOPA Y ZEDILLO.

Aunque en los acuerdos de San Andrés no se trata con mucho detalle acerca de los derechos lingüísticos para los pueblos indios del país es claro el propósito de modificar el estatuto minorizado de las lenguas indígenas en sus regiones. A ello tienden las propuestas para (1) igualar a las lenguas indígenas con el español en la legislación de los estados; (2) para protegerlas contra la discriminación; (3) el derecho al uso de las lenguas indígenas en los medios; y (4) una educación intercultural bilingüe ya que "por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas". Sin embargo, el presidente Zedillo se negó tajantemente a aceptar los acuerdos pese a haber sido firmados por los representantes de su gobierno, con el argumento de que no aceptaría ningún acuerdo que pusiera en peligro la unidad de los mexicanos al otorgar "fueros"

especiales a grupos de mexicanos, ni que abriera la posibilidad de la "balkanización" de la República.

Aún en el caso europeo encontramos el mismo aparente dilema. Antes de firmar la carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias el presidente convocó a una Comisión constitucional para resolver si había incompatibilidades entre la Carta y la Constitución Francesa. La conclusión de la Comisión fue que había discrepancias y que sólo podría firmarse la Carta previa modificación de la Constitución. Esto podría haberse hecho si la comisión constitucional hubiera encontrado que la Carta era incompatible sólo con el Artículo Segundo que hace del francés la lengua oficial de la República, pero la Comisión fue más allá y de hecho puso obstáculos infranqueables al dictaminar que el uso público de las lenguas minoritarias pone en peligro "la unidad del pueblo y la indivisibilidad de la República". Exactamente los mismos argumentos del Dr. Zedillo. Es interesante citar en extenso las observaciones de K. Oellers-Frahm (Oellers - Fraham1999). Porque en México ni siquiera se ha debatido una ley indígena.

In order to facilitate the ratification of the charter, the French President had made a declaration on the ocassion of signing the Charter in which he annouced that ratification of the Charter would be accompanied by a declaration with the following contents:

1. *Insofar as the Charter does not aim at recognizing and protecting minorities, but only at promoting the European linguistic heritage and in so far as the term "groups using such languages" does not mean to confer collective rights on those groups, the Government of the French Republic interprets the Charter to be compatible with the Preamble of the French Constitution, which guarantees the equality of all citizens before the law and recognizes anly the French people, comprising all citizens without any distinction as to origin, race or religión.*

2. *The French Government understands Article 7, paragraph I (d), as well as Articles 9 and 10 of the Charter, as stating a principle that is not contrary to Article 2 of the French Constitution. These articles concern the possibility of using a regional or minority language without, howewer, afecting the fact that the official language is French.*

3. *The French Government understands Article 7, paragraph I (f) and Article 8 to retain the optional character of teaching and studying regional and minority languages and that this does not mean that the rights and obligations concerning schools in general are not applicable to schools that exercise that option.*

4. *The French Government understands Article 9, paragraph 3 in the sense that it does not contradic the fact that only the French version of any legislative act which also exists in a regional or minority language is the official versión in relation to pubic life.*

4. PRESERVACIÓN VS. PROMOCIÓN

Para el sector liberal la desaparición de alguna, o todas, las lenguas indígenas es el precio de la unidad nacional y del consiguiente desarrollo económico, o como se acostumbra decir, el precio de la "modernización". Sin embargo, esto no tiene porque ser necesariamente así. Desde la perspectiva liberal no es un imperativo desplazar a las lenguas indígenas, en tanto no lastren el desarrollo económico y no pongan en peligro la unidad nacional; es decir, en tanto los pueblos indios no demanden el derecho colectivo a comunicarse en sus idiomas en las instituciones públicas; en tanto la protección de las lenguas indígenas se preserve en dominios privados y la elección de hablarlos o no, sea una decisión individual. Es por ello que la palabra clave para entender las políticas lingüísticas liberales es la preservación. Los pueblos indios tienen derecho a preservar sus lenguas, pero no a expandir o desarrollar sus funciones sociales y convertirlas en idiomas de uso público en la nación; derecho a preservarlas como existen ahora, como hablas para uso local.

En contraste, desde una perspectiva pluralista la clave de una política para los idiomas indígenas es la promoción, esto es, el ascenso en la posición de las lenguas nativas como un instrumento de comunicación pública, o dicho más sucintamente, la elevación de las lenguas indígenas (o algunas de ellas) al estatuto de lenguas regionales, e incluso como lenguas oficiales en sus regiones. Esto, o algo muy similar, es lo que muchas organizaciones indígenas han venido demandando desde hace años y que ha sido retomado en las demandas del EZLN, aunque expresado en términos más difusos.

En realidad la demanda por la oficialización de las lenguas indí-

genas actualmente es más bien simbólica. Por una parte, esa demanda aparece de manera más bien marginal dentro del conjunto de exigencias económicas y políticas, esto es cierto incluso para los Acuerdos de Larráinzar de febrero de 1996 que representan con mucho el documento más avanzado al respecto en México. De hecho, en la propuesta de modificación constitucional de la COCOPA nada se dice al respecto, y ni los zapatistas ni sus asesores lo han hechado de menos.

Por otra parte, en su condición actual difícilmente puedan funcionar como normas oficiales regionales ya que aún no cuentan con una norma escrita más o menos codificada; tampoco cuentan con la expansión léxica necesaria para expresar nociones usuales en dominios públicos (comercio, procuración y administración de justicia, educación, administración pública, servicios sanitarios, etc.); todavía tienen que elaborar o adaptar los estilos o registros apropiados para ocasiones formales y públicas, pero distintas a las situaciones ceremoniales.

Por supuesto, en una concepción liberal o multiétnica del Estado la oficialización de las lenguas indígenas queda descartada por principio, ya que ello significaría la aplicación de derechos diferenciales ("fueros corporativos" suele decirse) que atentan contra la igualdad los individuos ante el Estado.

5. INDÍGENAS GLOBALIZADOS

Para gran incomodidad de los representantes de los estados nacionales, los representantes de los pueblos amerindios han tenido gran éxito en el uso de los organismos internacionales para defender sus derechos e intereses, frente a lo que consideran los abusos de los estados nacionales contra sus territorios, sus instituciones y sus derechos ciudadanos. De acuerdo con S. Varese este éxito deriva en buena medida de una falta de integración de los pueblos indígenas con la nación, de una cierta falta de nacionalismo (o nacionismo según Fishman) que les permite aprovechar mejor la actual sensibilidad y simpatía hacia los grupos minoritarios en el entorno internacional. Sin embargo, esta actividad indígena internacional está generando respuestas estatales que tratan de contener los movimientos indígenas. En palabras del propio Varese (Varese 1992):

> *"La nueva relación Estado – etnias, por lo tanto, se internacionalizará de manera creciente bajo una concepción*

modificada de la seguridad de estado, que buscará controlar toda tentativa de los pueblos indígenas de ejercer soberanía, derechos de propiedad y autodeterminación sobre sus territorios, recursos, fuerza de trabajo, tecnología y conocimientos. En este marco, cuestiones tales como la preservación de territorios y recursos, la titulación de tierras, la migración, los derechos sindicales y de organización política y la operación de empresas transnacionales en territorios indígenas, serán tratadas por los estados, como asuntos estratégicos de seguridad nacional."

Esto es lo que explica la tendencia multiétnica en los gobiernos liberales respecto a la relación con los pueblos indígenas, en contraste con la posición multinacional de los propios pueblos indígenas. Un proyecto multinacional es percibido como una amenaza al control centralizado de la seguridad nacional; en una proyección más política y mezquina también es percibido como una amenaza al control autoritario de los recursos naturales y humanos.

La idea básica es que los indios no tienen una identidad basada en la ideología nacional creada por las elites intelectuales. En el caso de México esto corresponde al Nacionalismo Revolucionario, o ahora el pretendido Liberalismo Social, o Liberalismo con Rostro Humano, etc. Esta relativa desnacionalización es lo que les permite mayor flexibilidad para actuar ante un proceso, la globalización, que debilita las identidades nacionales monoculturales.

6. IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

Detrás de los dos tipos básicos de Estado y ciudadanía –multinacional y multiétnica – subyacen varios conjuntos de valores, creencias y prejuicios que configuran otras tantas ideologías lingüísticas. Lo relevante de señalar aquí es que no hay una correspondencia uno a uno entre tipo de Estado e ideología. Aquí me limitaré a esbozar lo que estoy desarrollando con más detalle en otro texto.

He podido detectar tres conjuntos de ideologías que analíticamente he separado en la empresarial, la nacionalista y la indianista. Esta última la subdivido en otras tres variedades: la de los comuneros, la productivista o campesina y la propiamente indianista.

La primera aparece sobre todo en los sectores empresariales –de ahí el nombre– e industriales y entre los intelectuales de lo que suele caracterizarse como la derecha. Quizás sus rasgos más promi-

nentes son las nociones de EFICIENCIA y de COMPETITIVIDAD. Algunos de los elementos que caracterizan a esta ideología son los siguientes:

Éxito	*Fracaso*
Ganador	*Perdedor*
Actitud Positiva	*Actitud negativa*
Iniciativa	*Apatía*
Trabajador	*Flojo*
Responsable	*Busca pretexto, culpa a otros*
Moderno	*Tradicional*
Fuerte	*Débil*
Práctico	*Ceremonioso, ostentoso, despilfarrador (no práctico)*
Eficiente	*Ineficiente, ostentoso, costoso*
Competitivo	*protegido, ineficiente, subsidiado*
Independiente	*Clientelar, protegido, dependiente*
Democrático	*Antidemocrático, corporativo (pluralismo cultural, fueros)*
Igualitario	*Corporativo, jerárquico (sindicatos, fueros, indios)*
Innovador	*Repetidor de tecnologías atrasadas*
Abierto al cambio	*temeroso al cambio, tradicionalista*
Individualista	*corporativo, dependiente*

No es difícil ver las implicaciones de estos rasgos aplicados a una posible política lingüística para los pueblos indígenas, e incluso para el español mismo las lenguas indias son tradicionales, las hablan pocas personas, atenderlas es costosa e ineficiente están asociadas a culturas tradicionales y premodernas por lo que son reacios al cambio e ineficientes, estandarizarlas o cultivarlas es poco práctico y reproduce relaciones de dependencia y favorece el corporativismo indígena o comunitario. También crea fueros o leyes especiales y eso no es igualitario, etc. etc. etc. Su desaparición, o al menos su marginación, es condición para el desarrollo y la modernización. Es el precio que hay que pagar (la metáfora lo dice todo) para impulsar la modernización indispensable para llevar a cabo actividades productivas eficientes que promuevan el desarrollo necesario para salir

de la pobreza. Mantener las lenguas indígenas es permanecer atado a la tradición, al pasado, a la ineficiencia y por tanto a la pobreza.

Esa es la ideología dominante en las élites económicas, pero en las élites políticas más tradicionales se atiende además al imperativo de la protección del patrimonio cultural. Esta es la ideología nacionalista. Desde este punto de vista las lenguas indígenas son parte del patrimonio cultural de la nación, y como tal es responsabilidad del estado protegerlo y preservarlo. Aquí no tiene relevancia la idea de eficiencia. Se les protege en tanto patrimonio cultural, en tanto entidades de interés público, no importa si son útiles o costosas. Lo importantes es que son símbolos esenciales de la identidad nacional.

Sorprendentemente en las ideologías indianistas no encontramos diferencias sustanciales con las anteriores. La ideología de los comuneros es la ideología propia de campesinos autosuficientes para quienes el único referente económico, social y político relevante es su comunidad. Su conciencia e identidad social, y por tanto su lealtad lingüística, no va más allá de su comunidad. Su lengua es su habla. En su visión del mundo la lengua local es solo para hablar con los paisanos y vecinos, con la familia; es la lengua de la intimidad y solidaridad. El castellano es la lengua de lo que está más allá de su comunidad. Su mundo es diglósico y así está bien. Luchar por la defensa de su lengua significa para ellos, la defensa de la diglosia establecida: el habla local para las tradiciones locales, la lengua nacional para interactuar en los dominios no tradicionales.

La ideología de los productivistas. Está representada principalmente por los líderes de las organizaciones productivas indígenas y campesinas. Para ellos, lo importante es el recurso a los principios culturales de la organización social propia como forma de organización del trabajo y de distribución de las actividades productivas. La defensa del idioma es más bien emblemática y valorada en tanto herencia cultural que muestra, que hace ostensible, la particularidad cultural de la organización y por tanto su derecho a una forma de organización productiva distinta. Aunque siempre dan importancia a la defensa del idioma, tienen una concepción más bien genérica de la indianidad, en la que la especificidad lingüística es poco relevante. Lo importante es la esencia indígena de la organización, y en ello el idioma juega un papel más bien emblemático como ya mencioné. Sus políticas lingüísticas suelen ser vagas y más bien declarativas aún cuando dediquen recursos económicos significativos para apoyarlas, lo cual tampoco es muy frecuente. Tienen aunque un tanto

difusa, una perspectiva más bien de preservación de las lenguas en el ámbito privado. En las actividades de las organizaciones el uso de la lengua indígena no es habitual y menos en las actividades que involucran situaciones o personas no hablantes de esa lengua. La lengua indígena NO es lengua de trabajo, y por ello ocupa un lugar secundario en los hechos, aunque sea altamente valorada como herencia cultural. No hay realmente intentos por convertir las lenguas indígenas en lenguas de trabajo (el peso de la lengua nacional es abrumador) ni por elevar su estatuto.

Finalmente, la ideología propiamente indianista. Es la de los profesionales e intelectuales indígenas. Para ellos en cambio, lo más importante es elevar el estatuto de las lenguas indígenas al de lenguas oficiales en sus territorios, y desarrollar una lengua o variedad común para todos los hablantes. Se trata de utilizar el idioma como elemento cohesionador de la identidad política de los pueblos indígenas. Es en suma un proyecto nacionalista en embrión. Buscan al estilo de la unificación de los reinos de habla alemana construir una nación, una identidad política común, a partir de una comunidad idiomática. Este proyecto requiere el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho. Es decir plante la cuestión de los derechos lingüísticos y culturales como un asunto colectivo, público y obligatorio, no solamente individual, privado y opcional. El camino inverso de los estados poscoloniales latinoamericanos y de Francia incluso, en los que la unidad idiomática resultó de la unificación política del Estado.

Este proyecto político solamente es compatible con un estado multinacional. En cambio todos los anteriores pueden ubicarse cómodamente en un estado multiétnico, es decir, en un estado que acepte la diversidad lingüística pero la relegue al mundo de la vida privada y el interés público.

7. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Como puede verse los lineamientos de las políticas educativas interculturales bilingües dependen en gran medida del proyecto de nación de los actores sociales que las promueven así como de las ideologías en que se sustentan. No es solamente en los fenómenos psicopedagógicos donde encontraremos los principios que orienten las políticas educativas. Creo incluso que debería ser al revés. El conocimiento, la expertice, psico-pedagógica deberían trabajar conjuntamente con los proyectos etnopolíticos deseados.

Así encontramos, por ejemplo, que la argumentación usualmente utilizada para defender los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas desde una perspectiva indianista, presenta a las lenguas como elemento esencial de su patrimonio cultural, conduciéndose a sí mismo hacia políticas de preservación de las lenguas y no hacia políticas para su desarrollo. Para ello habría que apelar a su derecho ciudadano a mantener una identidad distinta y luchar por sus derechos en tanto pueblos a utilizar sus idiomas en la vida pública de la nación.

Ciertamente las exigencias educativas y por tanto la planeación e instrumentación de las políticas correspondientes difieren según el proyecto que se desee impulsar. Para un estado multiétnico, atender la educación básica en la lengua nativa es más que suficiente. Se trata solamente de asistir a los escolares con dificultad para seguir sus clases en la lengua oficial. No se trata de desarrollar sus idiomas para uso público y formal. Si lo desean, pueden seguir hablándolo en su familia o su comunidad. En esto coinciden los comuneros indígenas. Para ellos, una de las funciones principales de la escuela es enseñar español, su idioma nativo, es decir, su habla local, la aprenden en casa y si no la aprenden tal vez hasta sea mejor.

Para un estado multinacional una educación transicional es inherentemente insuficiente. En una federación multinacional, la escuela debe ser el instrumento para consolidar una identidad política común basada en una cultura, historia e instituciones comunes. El desarrollo de una norma estándar para uso educativo y formal se vuelve esencial, al tiempo que esa misma norma sirve como base para desarrollar una lengua común, la lengua del pueblo. Al mismo tiempo que consolida las identidades étnicas, la escolarización debería, en esta perspectiva, fomentar una identidad ciudadana pluralista. Donde podemos pertenecer a diferentes naciones culturales y ser ciudadanos de un mismo estado, es decir, una federación de naciones.

Mucho podría decirse acerca de los lineamientos de política educativa, de diseño curricular, de formación de docentes, etc., en relación con cada una de las ideologías lingüísticas mencionadas y más aún si las cruzamos con los tipos de estado multiétnico y multinacional pero ello rebasa con mucho el propósito de estas líneas.

REFERENCIAS CITADAS

BARBER, Benjamín R. 1992. *Jihad vs. McWorld.* **The Atlantic**, 269: 53-63.

DÍAZ-COUDER, Ernesto. 1998. *Diversidad cultural y educación en Iberoamérica.* **Revista Iberoamericana de Educación**, 11-30

GIGANTE, Elba. 1995. **Las políticas de los ministerios de educación para los pueblos indígenas de América Latina**. Documento Base para la Reunión de Consulta Técnica sobre las Políticas Educativas Gubernamentales para las poblaciones indígenas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Querétaro, México.

KYMLICKA, Will. 1996. **Ciudadania multicultural**. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: Paidós.

KYMLICKA, Will. 1996. *Federalismo, nacionalismo y multiculturalismo.* **Revista Internacional de Filosofía Política**, 20-54

LABRIE, Normand. 1995. *Les enjeux linguistiques nord-américains de l´Accord de Libre-exchange entre le Canada, le Méxique e les États-Unis: quelles stratégies mettre au point face á l´anglais lingua franca de fait?* En: **Langue nationale et mondialization**: enjeux et défis pour le français (pp. 113-39).1ª ed. Québec: Les Publications du Québec.

OELLERS-FRAHAM, Karin. 1999. *European Charter for Regional and Minority Languages.* **The American Journal of International Law**, 93,4: 938-942

VARESE, Stefano. 1992. **De la aldea a la transnacionalización. Los pueblos indios ante el tercer milenio**. III Coloquio Paul Kirchoff. México D.F.

2.2.4 *Las Lenguas en las Políticas Lingüísticas*
El caso paraguayo

Delicia Villagra Batoux
Comisión Nacional de Bilingüismo – Paraguay

El Paraguay se presenta como un caso bastante original y curioso de bilingüismo. En varios sentidos el ejemplo paraguayo es elocuente. Sus políticas lingüísticas y su planificación, sin embargo, no están todavía bien definidas. Y el problema está en las resistencias políticas y culturales que surgen de la misma sociedad, que muestra señales claras de indefinición en sus prácticas y usos lingüísticos, por no hablar del sistema educativo.

A pesar de que la política lingüística se ha constituido en una verdadera especialidad dentro de la sociolingüística, ella sigue siendo el objeto de diversas interpretaciones y suscita cada vez más el interés de profesionales no ligados directamente a las cuestiones lingüísticas, e incluso de los ciudadanos en general.

Esto no es de extrañar en esta transición histórica que nos toca vivir –el paso al tercer milenio- que nos lanza, entre sus numerosos retos, el desafío de la identidad cultural que tendrán las sociedades modernas. Ya se ha anticipado, desde hace un tiempo, la idea de que el siglo XXI será el siglo del imperio absoluto de la globalización, de la uniformización del pensamiento y de la vigencia inevitable de una lengua universal. Sin embargo, un nuevo fantasma recorre el mundo y pocos son los que ponen en duda que la imagen cultural de nuestros países que se están tallando los pueblos, mantendrá su perfil pluricultural y bilingüe. Así nos lo demuestran las numerosas acciones de reivindicación lingüística de muchas comunidades, sean éstas grandes o pequeñas.

La política lingüística

Pese a ello, y aún contando con no pocas experiencias exitosas en el campo de la promoción y revalorización social de las lenguas minoritarias o minorizadas, el desafío del plurilingüismo sigue interrogándonos y nos obliga a echar una nueva mirada sobre las orientaciones de nuestras políticas culturales y lingüísticas. Uno de los aspectos que merece nuestra atención es la propia idea que nos hacemos de la política lingüística.

En efecto, la política lingüística, de hecho asociada a la planificación lingüística, es el ámbito directo donde la relación lengua-sociedad cobra todo su vigor.

Convendría, sin embargo, establecer las diferencias entre ambas nociones. Si consideramos la **política lingüística** como un conjunto de opciones deliberadas, llamadas a delinear los marcos de la gestión lingüística en un espacio y tiempo determinados, estamos hablando de una disciplina que ya ha transitado su largo camino a través de la historia de las sociedades humanas. Este conjunto de opciones se ha manifestado siempre en estrategias concretas para ubicar las lenguas (según un sistema de valores bien definidos) en un determinado contexto de la vida social (nacional o internacional). La **planificación lingüística**, entendida como una búsqueda de medidas prácticas para la aplicación de la política lingüística, es una idea más reciente.

La diferencia entre ambas nociones la encontramos también en la dimensión del espacio disponible para la expresión real de los derechos lingüísticos de los locutores de las lenguas que han sido objeto de las decisiones constitucionales.

La **política lingüística** como expresión de una determinada voluntad política en la administración del patrimonio cultural lingüístico es del dominio de las instituciones del Estado, mientras que la **planificación lingüística**, desde luego relacionada estrechamente con la anterior, atañe directamente a las propias lenguas en el sentido en que ella implica el paso a la acción concreta sobre las mismas.

La planificación lingüística

Entre otras cosas, la **planificación lingüística** se ocupa del tratamiento práctico que se asigna a las lenguas según los niveles de

uso previstos para cada una de ellas. Nos referimos al tipo de lengua que ha de usarse en los programas escolares, en los medios de comunicación de masas, en el mundo laboral, en la administración, en las relaciones de compra-venta, en los avisos publicitarios, etc.

Es aquí donde los especialistas en lenguas, pedagogos, cultores de las lenguas, técnicos, empresarios –en otras palabras, la comunidad lingüística toda–, se convierte en interlocutor activo de las instituciones (academias, ministerios, comisiones especializadas) llamadas a diseñar un programa de acción sobre las lenguas. Este programa, además de otras características, incluye dos ángulos de acción complementarios: un ángulo de acción "in vivo" (gestión del plurilingüismo en una sociedad, previa caracterización de la situación lingüística) y una acción "in vitro"(1)[1] intervención directa y voluntaria del poder político en el campo lingüístico).

De los alcances de la acción concertada sobre estos aspectos mencionados dependerán el contenido y los fines de cualquier política lingüística.

Al respecto cabe preguntarse: ¿Es concebida ella como un conjunto de estrategias que apuntan hacia la inserción real de las lenguas minoritarias (o minorizadas) en un proyecto de sociedad, o como un simple instrumento que permite utilizar las lenguas para una determinada política?

El ejemplo paraguayo

El ejemplo paraguayo es elocuente en este sentido.

La Constitución Nacional del año 1967 reconoce como lenguas nacionales el Guaraní y el Castellano, de las cuales el Castellano es considerado lengua oficial. El modelo de educación bilingüe que se propondrá más tarde (1983) será, en consecuencia, un modelo de transición, y el tratamiento otorgado a la lengua guaraní en los programas escolares obedecerá a los fines que corresponden a ese modelo de transición.

La Constitución del año 1992 establece la oficialidad de las dos lenguas mayoritarias del país. El **modelo de transición** será pues

---

[1] "In vivo" e "In vitro" son usadas en la acepción de Louis - Jean CALVET. cf.: L.J. CALVET, 1999.

cambiado por el **modelo de mantenimiento**, lo que exigirá un diseño de educación bilingüe que promueva la formación de bilingües coordinados.

Es bien claro que la orientación de ambas políticas se contraponen y, consecuentemente, las lenguas serán tratadas en ellas con criterios totalmente diferentes.

La cuestión de la acción "in vivo" se juega, como hemos podido constatar, en el sistema escolar. Pero el proceso de recuperación social de una lengua con lleva la absoluta necesidad de sobrepasar ese límite. Es más, ningún programa del sistema de educación bilingüe tiene sentido si no se constituye en el detonador para la ampliación de los ámbitos del uso de la lengua discriminada. En la escuela se juegan cuestiones estratégicas de gran talla que obligan a ampliar su misión más allá de la aplicación de metodologías adecuadas para la enseñanza de las lenguas –como lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza– y la transmisión de una norma escrita.

En el caso nuestro, el reto de la educación bilingüe intercultural ya no consiste en velar por la supervivencia del guaraní, en preservarlo como un patrimonio, sino en garantizar su avance en este mundo de mutaciones rápidas, en convertirlo en una herramienta en la que sus hablantes hagan la historia de hoy con cara al futuro. Y es en este sentido en que la salud del guaraní se juega en gran medida en el ámbito laboral.

Lengua y trabajo

El proceso del trabajo es, desde luego, uno de los espacios de mayor creatividad y enriquecimiento para las lenguas, pues éstas van abriendo en él nuevas perspectivas de uso, como lo es, por ejemplo, su empleo en las relaciones de mercado –interno primeramente para extenderse después al mercado externo–. Sólo así las lenguas demuestran su utilidad y estimulan la adhesión de todos hacia su uso.

Empresarios, profesionales y trabajadores en general, instituciones estatales y privadas, colectividades locales, iglesias, asociaciones, es decir, la comunidad lingüística debe poder perfilar apuestas en aquellas lenguas que puedan ser asociadas a ideas de apertura, dinamismo, innovación y calidad por un lado, y a ideas de equidad y desarrollo por otro.

A modo de síntesis queremos señalar que el paso de una política lingüística a una planificación lingüística debe entenderse como el nexo estratégico que convierte la intervención humana sobre las lenguas en un acto de carácter cultural de múltiples perspectivas, indisociablemente ligado a un proyecto político y económico-social.

Bibliografía consultada

CALVET, Jean-Louis: **Les langues du marché**. Université René Descartes, Paris, 1985

———— **La guerre des langues**. Hachette, Paris, 1999

HAGÈGE, Claude: **Le souffle de la langue**. Ed. Odile Jacob, Paris, 1992

———— **L'enfant aux deux langues**. Ed. Odile Jacob, Paris, 1996

Ministerio de Educación y Cultura – Paraguay. **Avances de la Reforma Educativa**, M.E.C., Asunción, 1998.

2.2.5 La preservación del patrimonio intangible a través de la lengua

Mesa UNESCO del Paraguay

2.2.5.1. Patrimonio intangible y las políticas de la UNESCO para el tercer milenio.

Margarita Miró

Patrimonio Intangible y las políticas de la UNESCO para el nuevo milenio

En el nuevo milenio que iniciamos, el **patrimonio intangible** esta dentro de las políticas prioritarias de la UNESCO, acción iniciada a fines de la década del 80 y fue tomando cuerpo durante los 90 mediante el trabajo tesonero de profesionales e intelectuales de distintas disciplinas, quienes se percataron de que más allá del patrimonio monumental y tangible existía otro patrimonio más sutil y muy vulnerable para el cambio o por facilidad con que puede desaparecer, como lo es el patrimonio intangible, *ya que éste existe mientras el hombre lo desarrolló o usa, y que constituye la esencia de cada etnia, pueblo o grupo humano de una determinada región, y por ende con mayor posibilidad de desaparecer y más aún hoy que nos encontramos ante la fuerte intervención de las redes de comunicación que facilitan la pérdida de identidad.*

El patrimonio intangible, aún poco conocido y valorado como tal, necesita en todos los países y más aún en los países en vías de desarrollo un urgente registro y una justa valoración, para lo cual se

deben crear o fortalecer políticas y acciones tanto a nivel de estado como de la sociedad civil para la puesta en valor, su registro y su difusión. Dentro de todo lo que incluye el patrimonio intangible el pilar central es la lengua, que es la encargada de transmitir los códigos y las pautas del patrimonio intangible, la lengua encierra todo el universo del patrimonio intangible pero al mismo tiempo es la encargada de develarlo a otros universos culturales, haciéndolo tangible mediante el registro, de aquí la importancia de preservar las lenguas.

A iniciativas del Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio (CICOP PARAGUAY) se organizó en Ayolas, Paraguay, entre el 16 al 19 de abril del 2000. "Las Segundas Jornadas del MERCOSUR sobre patrimonio Intangible", que contó con el apoyo de la UNESCO, y para sorpresa de todos los presentes, la Señora Aikawa, Directora de la División del Patrimonio Intangible en el Sector de la Cultura de la Unesco remite las propuestas desde París en representación del Director General de la UNESCO, Koichiro. Estas recomendaciones fueron los que motivaron a los presentes a realizar el planteamiento para solicitar que el idioma guaraní y la cultura guaraní sean declaradas PATRIMONIO INTANGIBLE DE LA HUMANIDAD, gestión que está en proceso y que cuenta ya con la aprobación de la UNESCO de París para continuar trabajando sobre los requisitos necesarios para concretar este fin.

A continuación se menciona parte del contenido de la carta remitida a Ayolas por la Señora AIKAWA y que hace mención a lo relacionado con el idioma y el patrimonio intangible.

En lo que respecta a la función de las culturas originarias y su protagonismo dentro de la globalidad presenta la siguiente propuesta "Preservar el patrimonio intangible no significa conservar culturas tradicionales "estáticas" como elementos exóticos del pasado sino, por el contrario, reconocer la existencia de dinámicas internas propias a cada cultura para integrarlas de forma activa en las dinámicas del mundo contemporáneo. La cultura, las culturas, están llamadas a desempeñar un papel central en los procesos de integración regional y subregional. En efecto, el encuentro entre culturas y el respecto de los valores e identidades de los pueblos que conforman un sistema de integración, constituye el fundamento de toda acción de cooperación. "Unidad en la diversidad" debería ser el principio orientador de la integración a nivel regional y mundial. Es por eso que la UNESCO apoya y estimula las iniciativas de sus Estados miembros, y en particular aquellas provenientes del

MERCOSUR, en materia de salvaguaradia, preservación y difusión del patrimonio intangible.

También es necesario conocer parte de las recomendaciones realizadas durante "La 25ª. Conferencia General de la Organización adoptó, en 1989, la "Recomendación sobre salvaguarda de la cultura tradicional y popular", definida como "El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes".

"Esta recomendación pide a los Estados miembros que adopten las disposiciones y medidas legislativas necesarias, de acuerdo a las prácticas constitucionales de cada Estado, para hacer efectiva la protección del patrimonio inmaterial de acuerdo a los siguientes pasos: definición, identificación, conservación, preservación, difusión, protección y cooperación internacional".

Otro elemento fundamental que merece detenerse a considerarlo y sobre todo a ponerlo en práctica en nuestras respectivas regiones o países son los puntos culminantes de las reuniones regionales, en 1999 la UNESCO en Washington, en cooperación con el CENTER OF FOLKLIFE AND CULTURAL HERITAGE (SMITHSONIAN INSTITUTION), la Conferencia Internacional "Una evaluación global de la Recomendación de 1989 sobre salvaguardia de la cultura tradicional y popular: fortalecimiento del poder local y cooperación internacional:

a. Desarrollar instrumentos legales y administrativos para proteger las comunidades tradicionales (que crean y nutren la cultura tradicional y popular) de la pobreza, la explotación y la marginalización.

b. Asegurar la participación de los grupos tradicionales en los procesos de toma de decisiones sobre temas y políticas que los afectan.

c. Desarrollar, en cooperación con las comunidades, tarea de educación y formación, incluyendo formación legal, en materia de preservación y conservación de la cultura tradicional y popular.

d. Desarrollar programas dirigidos a la naturaleza transnacional de algunos grupos culturales tradicionales.

e. Otorgar una importancia especial a programas que reconozcan y apoyen el papel de la mujer en todos los aspectos de la vida comunitaria.

f. Apoyar programas de revitalización cultural, especialmente para grupos desplazados por causa de guerras, hambre o catástrofes naturales así como en grupos en vías de extinción.

g. Adoptar medidas de asistencia a grupos tradicionales, incluyendo asistencia legal, para mejorar su estatuto social y económico, requisito indispensable para continuar sus prácticas culturales..."

Existen dos maneras de tratar la protección del patrimonio intangible:

a. es transformarlo en material tangible y

b. dejarlo vivir en su medio original

La **primera** forma se traduce en documentos, registros y archivos de las manifestaciones del patrimonio para garantizar su existencia perpetua.

La **segunda**, busca revitalizar las expresiones culturales en su propio contexto para asegurar la transmisión inter-generacional del saber y las prácticas tradicionales. Ambas formas son complementarias e indispensables para salvaguardar el patrimonio intangible.

La UNESCO ha decidido recientemente privilegiar la segunda manera de aproximarse a este tema, como lo reflejan las recomendaciones de la Conferencia de Washington. Se trata de asegurar la participación directa y el reconocimiento de los verdaderos actores y creadores de las expresiones culturales y, así, estimular el desarrollo de sus capacidades y conocimientos...."

Preocupa a la UNESCO el riesgo que se tiene de perder numerosos idiomas. "Hoy en día se hablan entre 5000 y 6000 idiomas en el mundo. ¿Cuántos idiomas se hablarán en un futuro próximo?. Si la tendencia actual a la erosión y desaparición potencial de idiomas se confirma, en el futuro los idiomas hablados serán menos. El proceso de globalización parece incluir una ola de homogeneización cultural que amenaza la supervivencia de muchos idiomas y, con ellos, de

muchas expresiones culturales. Según los estudios de la UNESCO, alrededor de la mitad de los idiomas que se hablan hoy están amenazados en su integridad y continuidad."

En 1993, la UNESCO inició un proyecto llamado "El libro de las lenguas en peligro". Como resultado de este trabajo, en 1996 se publicó el "Atlas mundial de idiomas en peligro de desaparición". "El proyecto incluye una actualización permanente de estos datos, con los cuales se está preparando una nueva edición de esta obra..."

"Al afirmar que" "no se podrá tratar adecuadamente ninguno de los grandes problemas con que se enfrenta la humanidad si no se toman en cuenta sus dimensiones culturales", la 30ª Reunión de la Conferencia General decidió reafirmar la prioridad de la cultura en las actividades de la Organización. Las culturas tradicionales están llamadas, hoy, a contribuir a la puesta en marcha de acciones de desarrollo, protección de la diversidad biológica , gestión de recursos y prevención de riesgos naturales. La globalización ha acentuado y acelerado no sólo la interdependencia económica, sino también las interacciones culturales. Hoy todas las sociedades forman parte de esta dinámica, y algunas de ellas están particularmente afectadas. Uno de los aspectos negativos de este proceso reside en el hecho de que muchas expresiones del patrimonio cultural intangible de grupos vulnerables (lenguas, tradiciones orales, ritos) están en vías de desaparición".

"Globalización no significa "uniformización" de la cultura. Por el contrario, es necesario reforzar el patrimonio intangible, fundamento de la identidad cultural, para enriquecer el proceso de mundialización a partir de la diversidad cultural que es fuente de vitalidad y creatividad. En el centro del proceso de mundialización se encuentra el hombre, como sujeto histórico y no como objeto: el mundo del siglo XXI sólo puede construirse con el aporte de los valores de todas las culturas..."

A continuación presentamos parte de la ponencia de José María Labrador, lingüista de la Universidad de Valencia, España, quien presentara una ponencia para las "Segundas jornadas sobre Patrimonio Intangible desarrolladas en Ayolas en abril del 2000" y donde dice lo siguiente: *"La lengua da forma a la sustancia del pensamiento y organiza nuestra percepción del mundo. Sin ella, la realidad externa se presentaría como una multiplicidad de sensaciones inconexas y dispersas. El lenguaje es común a todas las sociedades humanas, pero las lenguas son diversas. Cada lengua es como un prisma a través del*

cual sus hablantes captan el mundo que les rodea; la percepción de la retina es la misma en todo el mundo pero un mismo ámbito de significación está delimitado de forma muy distinta por lenguas distintas. Todo ello nos hace reflexionar que la lengua es un ente vivo y esta vivacidad hace que unas palabras caigan en desuso (arcaísmo)".

"Con la llegada de las nuevas tecnologías la lengua está cambiando a un ritmo vertiginoso; cambia porque no está hecha, sino que se hace constantemente por la actividad lingüística y, es el pueblo el que la hace. Esto es un hecho aceptado por todo el mundo y que contrasta con la idea de patrimonio respecto a otros ámbitos como son los monumentos, la pintura etc., sin embargo en la lengua se ha admitido la evolución como algo natural, espontáneo y sin hacer una sola reflexión de lo que podría suponer como pérdida. Esto podría llevarnos a investigar qué significa patrimonio para la sociedad en que vivimos".

"Las grandes divisiones del pasado entre lengua escrita y lengua hablada se han debilitado; hoy en día son permisibles en la lengua escrita vocablos y expresiones antes confinados a situaciones jergales".

"Amado Alonso, gran maestro lingüista, nos dice que no hay una "mejor lengua", sino una lengua de todos y de cada uno de nosotros, que sólo adquiere la dignidad de mejor, cuando nos integramos en ella y creamos el sistema de sistemas que es el español general". Este ejemplo lo podemos tomar como ejemplo para cualquier otra lengua.

"La lengua hay que cuidarla y las cosas hay que llamarlas por su nombre". Las palabras hay que amarlas, usarlas, para que sean queridas por el pueblo. Como decía don Manuel Alvar en la conferencia de clausura del último Congreso de Historia del Español, celebrado en Valencia: ***"La lengua la crea el pueblo, no el dialectólogo".***

" El conocimiento que se tiene de la propia lengua se transmite por vía cultural, es decir, **se adquiere en virtud de la pertenencia a una determinada sociedad. Una lengua mal aprendida sirve para poco; por el contrario, el dominio de una lengua es un orgullo para la persona que lo posee.** Las lenguas proporcionan las claves para asimilar la cultura respectiva y no pueden captarse fuera del contexto de las culturas en que se insertan. **El aprendizaje de una lengua fuera del contexto social se hace más difícil ya que la lengua va unida a la cultura".**

"Hay que distinguir entre:

— la norma lingüística, estadio intermedio entre el habla individual y el sistema abstracto de la lengua, y

— la norma preceptiva.

La primera es variable según los límites y la índole de la comunidad social, nos dice cómo es la realidad lingüística en una comunidad determinada, mientras que la norma preceptiva nos dice cómo debe de ser".

América y su diversidad cultural e idiomática

Sólo a manera de introducción recordaremos que un pasado histórico, en las tres Américas existía una gran diversidad étnica y por ende de lenguas, que a lo mejor hoy ni siquiera podemos conocer el número exacto, por la extinción de las mismas como consecuencia de la invasión de otras culturas con mayor poder, solamente en el Paraguay sobreviven diecisiete etnias. La discriminación hacia las etnias nativas era tan fuerte, que en el Paraguay incluyendo la década del 1970 aún existían personas que se divertían matando a indios como si fueran animales. Afortunadamente este racismo y discriminación están desapareciendo y se ha conseguido que etnias minoritarias del Chaco sean ya educadas en su lengua, además de los Mbya y Ava Guaraní. La mayor riqueza **de América radica en su diversidad cultural mediante la diversidad étnica.**

Introducción a la realidad paraguaya respecto al idioma guaraní

Lo presentado aquí, si bien se centra en el problema y el proceso para que una lengua nativa americana, en este caso el Guaraní, llegue a ser oficial y si bien desde la época colonial, hasta mediados del 1900 fue la lengua Americana con mayor territoriedad hoy ha perdido mucho espacio geográfico y a pesar de conseguir en el Paraguay ser lengua oficial en el 1992, pero, no por eso podemos estar seguros que será el vínculo que logre su eterización. Parte de los distintos porque de este proceso lo presentamos aquí:

Para introducirnos en el tema y especialmente para los extranjeros que no son de la región realizamos una breve aclaración para entender mejor la situación del paraguayo hablante del guaraní, debido a que el Paraguay, posiblemente sea uno de los raros casos donde una lengua nativa no está recluida solo a la etnia original y sus descendientes directos. El idioma guaraní sobrevivió en un grupo humano que hoy tiene más de europeo que de americano. Las

circunstancias históricas, culturales y sociales que hicieron posible este fenómeno son numerosas y largas de explicar sólo mencionaremos las que consideramos más trascendentales:

— que si bien la población nativa (mestizaje cultural, más que mestizaje biológico), asimilada como población paraguaya, propiamente dicha desaparece con la guerra del 1870, pero la población sobreviviente utiliza el guaraní como idioma estratégico, para que los aliados que tenían ocupado el país no les entendieran;

— el factor geográfico ayudó a su preservación debido a que la población guaraní y luego la paraguaya siempre fue de pequeños asentamientos aislados de las rutas de comunicación, sumándose a esto la rica productividad de la región (autoabastecimiento) esto hizo posible que la población pudiera mantenerse aislada y sin depender de los centros de abastecimientos;

— a pesar de la fuerte migración europea después del 1870 y que se integró a la población paraguaya, son las madres las que transmiten el patrimonio intangible por quedarse en casa con los hijos, a pesar del mestizaje europeo. Es común aún ver en el interior del Paraguay mujeres y varones, rubios de ojos claros, o con la piel muy blanca y vestidas al último grito de la moda hablando solamente en guaraní.

A continuación se mencionan algunos puntos que influyeron para que hoy el idioma guaraní no tenga el prestigio social como lengua dominante del Paraguay

— Como consecuencia de la conquista se crea la lengua del Karaí, del señor, que se convierte en la lengua dominante y la que indica un prestigio social.

— El doctor Francia durante su gobierno (1814-1840) da al idioma guaraní el prestigio de lengua oficial y promueve su uso.

— Durante el Gobierno de Don Carlos A. López (1841-1862) realiza algunas acciones en contra del guaraní entre las que citamos la prohibición del idioma guaraní en las escuelas para usar sólo el español, cambia el himno nacional en guaraní y obliga a los nativos a cambiar el apellido guaraní y adoptar el de los españoles.

— El poder alcanzado por el Paraguay en este período, mediante la política de los dos primeros gobiernos independientes dieron al Paraguay un poder económico y social logrado mediante las políticas de gobiernos nacionalistas, crearon un gran celo especialmente entre los ingleses quienes aprovechándose de la debilidad del gobierno español tomaron la posta en el dominio económico de la América hispana del cono sur quienes tenían miedo "que las formas de Gobierno del Paraguay fueran copiadas por las núbiles naciones, que de ser así los ingleses perderían sus mercados y la posibilidad de explotar las materias primas producidas en esta parte de América, fueron ellos quienes más impulsaron la guerra de la Triple Alianza. Luego de esta guerra, el gobierno Argentino genera toda una política para ridiculizar al paraguayo, y en especial al guaraní hablante.

El Idioma como base para la preservación del patrimonio intangible

Con el idioma se preservan los elementos más sutiles que conforman el espíritu de los pueblos "Cada idioma es un mundo y una persona conoce tantos mundos como idiomas habla", palabras de Edgar Montiel (representante del UNESCO en Paraguay dichas en Encarnación, en 1999. Hablar un idioma es tener la llave para penetrar y llegar a la esencia de una raza, de una etnia o de una cultura.

Esta comprobado por diversos sistemas de investigación que, la raza guaraní es una de las más antiguas de la humanidad. El Padre Bartomeu Meliá confirma en uno de sus escritos que el idioma Guaraní merece "estar entre los seis idiomas más importantes de la humanidad". Mencionar todos los justificativos a favor del idioma Guaraní nos llevarían varias páginas. Lo importante es dejar abierta la brecha para introducirnos en lo importante que es el trabajar para mantener la vigencia de un idioma.

Luego de una larga y despareja lucha se consiguió oficializar el idioma guaraní e introducirlo dentro del plan educativo priorizando su enseñanza, factor de suma importancia pero, a pesar de este logro, ¿cuáles son los riesgos que aún así corremos de que las generaciones venideras no lo hablen?.

Expondremos aquí algunas referencias a la que hemos llegado mediante la convivencia y observaciones en distintos estamentos sociales y educativos de todo el país, para lo cual compartimos plena-

mente la tesis del Padre Bartomeu Meliá que dice cuanto sigue: "que el idioma guaraní en el Paraguay está en una situación de "diglosia" y "no de bilingüismo", lo cual conlleva a creer que socialmente quien habla el idioma guaraní pertenece a un estamento inferior y no participa de una igualdad social que debe darse entre quienes manejan perfectamente el idioma guaraní o español.

A continuación presentamos los factores que demuestran esta teoría

Factores familiares

— Hoy día, los padres guaraní parlantes prefieren que sus hijos hablen el español y no el guaraní y realizan un gran esfuerzo para que sus hijos aprendan el español.

— Muchos padres evitaron enviar a sus hijos a las escuelas donde se les enseñaba en la primera lengua por considerar que sus hijos permanecerían en la marginalidad.

— Los niños que, en la actualidad permanecen muchas horas ante la televisión y todo el día escuchan la radio con programas en castellano o portugués, en toda la frontera brasilera con un alcance de más de 100 Km. Esto influye para que en el subconsciente del niño se le grabe la estructura gramatical castellana o portuguesa sellándose así éstas como primera lengua

Factores educativos

— El programa educativo, especialmente el que sirvió para formar a los actuales educadores de la Reforma presentaba contenidos carentes de insumos para que el paraguayo, guaraní parlante reciba el flujo de conocimientos que le ayudaron a valorar y amar sus raíces culturales. Todo apuntaba a una valoración de la cultura europea. Esto hace que un gran porcentaje de educadores a quienes ahora toca enseñar la Reforma en Guaraní no amen su idioma ni su cultura y lo hagan por obligación y con menosprecio a la lengua y a la cultura guaraní y paraguaya.

— "No se puede dar lo que no se tiene" y "no se puede amar lo que no se conoce". Ambas frases justifican plenamente la actitud de los educadores que en la actualidad tienen la responsabilidad de transmitir la identidad cultural a través del idioma. De hecho que estos profesores "sólo cumplirán con

el programa" y buscarán alternativas para que sus educandos deseen aprender o valoren la importancia de mantener vivo el idioma guaraní o no se sientan socialmente disminuidos por hablar el guaraní.

— Existen experiencias muy valiosas de jóvenes docentes que aman su lengua materna y se sienten seguros y muy dignos de conocer el idioma y los valores de la cultura guaraní – paraguaya y han encontrado formulas atractivas logrando inclusive que los niños pertenecientes a las consideradas altas esferas sociales de Asunción aprendan con mucho entusiasmo el guaraní e inclusive inducen a sus padres a que lo valoren.

— Este año también se realizó un estudio para Tesis de licenciatura en idiomas que realizaron un encuesta en las escuelas de Asunción y se pudo constatar que el principal problema en la enseñanza del idioma guaraní en la Reforma radica en el bajo nivel de preparación de los profesores en el tema, sumándose a ésta la baja estima cultural hacia la raza raíz. Este material aún esta en su etapa de procesamiento de datos.

— La gramaticalización de la lengua. Este es un aspecto que produce "terror" y que puede convertirse en el principal atentado de que la población "deje de hablar el guaraní". Parece un mal endémico de muchos profesores de idiomática que solo se preocupan de calificar los errores gramaticales y se sienten satisfechos de que los educandos repitan de memoria las reglas gramaticales. Es necesario dejar bien claro, que si bien, es importante registrar la cultura oral en el idioma guaraní, somos un país de guaraní hablante, y el idioma se transmite hablando, si alguien habla un idioma le será mucho más fácil leerlo. Pocos educandos serán los que al final se dediquen al registro de la oralidad en guaraní, pero si todos los educandos bien concientizados e instruidos buscaran el modo de hablar el idioma guaraní por el resto de sus vidas, el aprendizaje lo realizarán por sí mismos.

Evidencias sociales de la pérdida del uso del idioma guaraní

— Pobladores antiguos de Asunción comentan que antes "todos hablaban guaraní en las calles" y que cuando escuchaban que dos personas hablaban en español, el transeúnte

guaraní parlante se bajaba de la vereda para dar paso a los que hablaba en español. Hoy andando por nuestras calles asuncenas ¿cuántas veces oímos hablar en guaraní?.

— Viajando en los colectivos que nos conducen al interior, pocos son los guardas que se dirigen a los viajeros en guaraní (comentan: ni los guardas y choferes hablan más en guaraní).

— En los colegios del interior pocos son los alumnos que hablan en guaraní, generalmente éste se lo usa para los chistes y algunas referencias anecdóticas.

— Cada vez es menos frecuente oír a jóvenes rurales dialogar entre ellos en guaraní.

Durante "Las segundas Jornadas de Patrimonio Intangible del MERCOSUR desarrolladas en Ayolas" unas participantes brasileras expusieron lo siguiente: "En San Pablo y Río de Janeiro, hasta el 1970 era normal escuchar hablar el guaraní, hoy no se escucha a nadie".

Territoriedad histórica del idioma guaraní histórico

El guaraní fue el idioma que antes y durante los cuatros primeros siglos de la conquista ocupó mayor extensión de uso geográfico abarcando desde la costa sur de los Estados Unidos, pasando por las Antillas y América Central, y hasta la cuenca del Río de la Plata y desde los contrafuertes andinos hasta la costa del Atlántico, dominio que en los últimos 50 años cayó vertiginosamente y hoy se lo habla en pequeños núcleos rurales y en parte sobrevive escasamente en la toponimia y en los nombres de la flora y fauna sobreviviente. Existe un valioso testimonio de esta territoriedad en el meritorio trabajo realizado por Anselmo Jóver Peralta, nacido en Carapeguá, Paraguay en 1895, Profesor, abogado y filólogo quien llegó a ser diplomático por varios años y Ministro de Educación. Había realizado desde 1936 en la Habana Cuba, y registrado en el libro "El guaraní en la geografía de América" y publicado en enero de 1950 por la Editorial Tupa en Buenos Aires, Argentina.

Autoestima cultural y preservación idiomática

Todo pasa por la valoración y la determinación, en este caso para preservar un idioma. "Y de qué le va a servir a mi hijo que sepa hablar el guaraní, si aquí nomás se habla y ni para trabajar le va a

servir" es tan común escuchar esta frase. Solamente mencionaremos algunos ejemplos de otras culturas que no solo han preservado su idioma a través del tiempo sino que lo imponen a todo aquel que llega a su país o directamente discriminan a aquel que no lo hablan en su territorio, este es el caso de los hebreos, los alemanes, los ingleses, franceses, entre otros. Tenemos el caso de países más pequeños que el Paraguay que tienen un idioma propio como el caso de los holandeses y dinamarqueses, que también lo preservan; y en menor grupo de hablantes e insertados dentro de otro idioma oficial tenemos a los catalanes, vascos, valencianos, mallorquines, quienes a pesar de todas las presiones sufridas en distintas etapas históricas siguen firmes en su determinación de mantener su idioma y su patrimonio intangible.

Idioma y patrimonio intangible

Hoy día la preservación del Patrimonio Intangible se ha convertido en un compromiso ineludible de todos y más aún de los educadores. La educación es el medio de formación e información que dispone de una red sin fronteras y la más económica, pues el educador, puede utilizar su espacio para concientizar, transmitir y desarrollar actividades con los educandos en forma directa y llegar a todos los estratos sociales al mismo tiempo y sin discriminación.

El patrimonio intangible incluye:

— la transmisión de todos los valores y antivalores de una cultura (ñande reko);

— la literatura (poemas, leyendas, cancionero popular, cuentos, historias orales);

— asimismo (para el caso de Paraguay los casos de pora, pombero, mala visión, plata yvyvy, entre otros);

— la gastronomía regional (que al no usarla se crea un desequilibrio nutricional, económico y ambientalista);

— la mitología; (origen del fuego, del maíz, oraciones para el sembrado, etc)

— la religiosidad popular, los ritos (fiestas patronales, pesebres, calvarios, altares, el culto a los muertos, entre otros);

— la filosofía ancestral y popular, mucha de ella conservada en los dicho o ñe'enga;

— la medicina étnica, natural y/o popular;

— el conocimiento sobre el universo, el tiempo, los ciclos de la naturaleza, etc.

— la música, el canto y la danza;

— los juegos;

— las técnicas artesanales y decorativas.

Todo esto se esta perdiendo en forma acelerada al cortarse el diálogo familiar y en especial por el escaso registro bibliográfico existente, así cómo, por carecer de una justa valoración en las personas que hoy poseen estos conocimientos y por la fragilidad en la aplicación de las políticas estatales. Corresponde a esta generación y en especial a todos los vinculados con la educación, tanto la formal como a la educación alternativa el desarrollar programas y acciones para la puesta en valor y la preservación de todos los patrimonios intangibles de la humanidad. "Educar para conocer, valorar y respetar la diversidad étnica y cultural", debe ser el lema de todos los educadores del tercer milenio.

2.2.5.2 *El guaraní como transmisor del patrimonio intangible*

David A. Galeano Olivera*

1. INTRODUCCIÓN

a) El guaraní, idioma enigmático, modelo intangible de la cultura guaraní y

Paraguaya, hablado en la actualidad por la mayoría de la población del Paraguay, detenta en su historia las mayores y más violentas persecusiones, como ninguna otra lengua sufrió en la historia de la humanidad.

En los últimos cien años, sus hablantes padecieron todo tipo de atropellos verbales y físicos. Gente a quienes despectivamente se trataba de "guarango", "campesino", "indio" o "juruky'a". Otros, fueron castigados físicamente en las instituciones educativas, por ejemplo, quedando en la escuela después de la hora de salida; o en la esquina de la clase de plantón; o bien, recibiendo bofetadas, o recorriendo el largo y el ancho del patio escolar repitiendo "no voy a hablar más guaraní", o arrodillándose sobre sal gruesa o avati tupi Ku'i; o colgándose de una alambrada de puas, en la posición ñakyrã y gritando a todo pulmón "estoy aquí por hablar guaraní"; o siendo sometidos a la degradante experiencia de bajar de grado o de curso

---

* Profesor y Licenciado en Lengua Guaraní. Secretario General del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Docente de la Universidad Nacional de Asunción. Escritor Bilingüe
E-mail: david@skytel.com.py (particular) – dgaleano@pol.una.py (laboral).

por el solo hecho de hablar guaraní. Los ataques fueron abiertos y encubiertos, siendo el último de ellos, el que perpetraron algunos, hace apenas un año, al plantear la sustitución del guaraní por el Jopara (mezcla del guaraní y castellano), en la Reforma Educativa.

A eso debe sumarse, que el guaraní jamás se enseñó en institución educativa alguna hasta 1944 año en el que el Dr. Reinaldo Decoud Larrosa, un atrevido visionario, pero gran intelectual, desafiando a los castellanistas de su época, inició una larga y difícil ruta, enseñando primeramente en el área de letras de la actual Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción. Luego en 1956 de la mano de aquel hombre ilustre, el guaraní llega a la secundaria en el Colegio Nacional de la Capital. En 1975, el Ministerio de Educación incluye al guaraní tímidamente en la formación de Profesores de Idiomática. En 1987, se hace obligatoria la enseñanza del guaraní en el Ciclo Básico (primero, segundo y tercer cursos) del Nivel Medio. Finalmente, en 1994, el guaraní por fin ingresa al Primer Grado de la Educación Escolar Básica o nivel primario. Como puede apreciarse, hasta su incorporación al sistema educativo el guaraní pasó por un proceso insólito, pues en 1944 se inició su enseñanza en la Universidad y en 1994 llegó al primer grado. Por suerte, ahora la situación es distinta y ya el guaraní transita en forma gradual y progresiva en el sistema educativo nacional.

Los dos aspectos antes mencionados: la persecución y la no inclusión en la educación, hizo que durante mucho tiempo, el guaraní fuera visto como un pernicioso elemento, sinónimo de barbarie y salvajismo, que siempre "entorpeció" al paraguayo. Esa situación incluso permaneció vigente hasta un tiempo antes de iniciarse la Reforma Educativa en 1994. Era común hasta hace poco tiempo, escuchar a docentes enceguecidos por la ignorancia y el fanatismo, considerar al guaraní como el peor de los enemigos, como el futuro gigante obstáculo de la propia Reforma Educativa; en síntesis, para muchos docentes, el guaraní era el kukulele, el luisô, el pombéro del nuevo proyecto educativo.

Esa visión negativa, perversa del guaraní –pero infundada- nos llevó a un grupo de miembros del **ATENEO DE LENGUA Y CULTURA GUARANÍ** ya desde 1988, a salir a diferentes departamentos, ciudades, compañías y barrios del país, procurando concientizar a la ciudadanía. ¿Cómo?, mediante la demostración de la importancia histórica, social y cultural del guaraní, y por consiguiente, de su indiscutible valor en la Reforma Educativa mediante la Enseñanza Bilingüe.

Sin embargo, la educación hasta 1993 fue exclusivamente en castellano, incluyendo: clases, textos y exámenes, a cargo de docentes con tremendos problemas de comunicación oral y escrita en castellano. Aquel modelo educativo contribuyó perversamente a mantener a la mayoría de la población al margen de la educación, realidad ésta reflejada en la alta tasa de analfabetos, desertores y repitentes escolares.

2. DESARROLLO

El guaraní idioma hablado varios miles de años antes de la llegada de los extranjeros al continente americano, como lo testimonian los restos fósiles humanos y culturales descubiertos y certificados. Así, los fósiles hallados en las excavaciones de la Represa de Itaipú, cuentan con casi ocho mil años de antigüedad; en tanto que, los restos hallados en Caballero (Paraguarí), demuestran que el ser humano que allí vivió, tiene casi tres mil quinientos años de antigüedad.

El guaraní dejó sus huellas profundas en Sudamérica, permaneciendo las mismas hasta la actualidad en varios topónimos (nombres de países y ciudades), mal escritos y pronunciados. Así, en el actual MERCOSUR: "Paraguái" (Para-gua-y), Japeju (Y-ape-ju), Ũruguái (Ũrugua-y), Itamaratĩ (Ita-marã-ty).

El guaraní siempre dio nombre a los lugares por la presencia abundante de algún elemento natural en ellos, utilizando los sufijos "ty (ndy)" para referirse a vegetales (aguai-ty, Kurupa'y-ty, Ka'arẽ-ndy, Ky'ỹin-ndy) y minerales (juky-ty, yvy-ty-rusu, ita-ty); y "kua" para indicar abundancia de animales y personas (jaguarete-kua, guasu-kua, tapira-kua-y, kamba-kua). Usó asimismo, el sufijo "y" para nominar las variedades forestales (karanda-y, guapo-y, kurupa-y, jata-y, juasy-y, amba-y), y en zonas acuáticas la "y" para indicar ríos, arroyos o cursos de aguas con abundancia de determinados peces u otras especies y variedades acuáticas (pirape-y, jatyta-y, akara-y, javevyi-y). Todos estos nombres son muy antiguos, corresponden a la historia de la América de antes de 1492.

A la llegada de los Españoles en particular, algunas voces castellanas se transfonetizaron al guaraní, nominando objetos extraños a la cultura nativa (kavaju, vaka, ovecha, kavara, kamisa). Los españoles, particularmente los misioneros (jesuítas y franciscanos) no pudieron cumplir inicialmente con su cometido de la evangelización

debido al vano intento de hacerlo en castellano. Entonces deciden desarrollar todo el proceso de catequización, pero en la lengua del "reducido". De allí en más aparecen palabras para nombrar fenómenos, hechos, circunstancias y personajes cristianos, pero en guaraní. Así yvága, añaretã, pa'i o avare, mongarai, tupao, angaipa, etc.

En las reducciones, los nativos realizaron todo tipo de actividad artística (música, escultura, literatura, etc.), admiradas por propios y extraños hasta hoy. Construyeron en material grandes fortalezas de piedras, extrañas a las tradiciones de los Guaraní quienes, hasta hoy, nunca construyeron en material. A la retirada de los Jesuitas, los nativos volvieron al monte, pues ellos siempre fueron Ka'aguygua. Las reducciones se convirtieron luego en ruinas.

La historia recuerda que la mismísima independencia paraguaya se gestó en guaraní. Y que la época del Dr. Francia registró interesantes aportes literarios a favor de la lengua guaraní; mientras en la época de Don Carlos A. López, por ejemplo, se abolieron los nombres nativos, siendo sustituidos por nombres hispanos preferentemente.

Sin embargo, el guaraní nunca mermó en su uso, muy por el contrario, siempre ocupó el más valioso y preferente lugar en el habla y en el sentimiento del pueblo, caso contrario no hubiera tenido sentido que el Mcal. López y sus oficiales utilizaran junto con los soldados y el pueblo, el guaraní para comunicarse. Lo mismo ocurrió durante la Guerra del Chaco, donde a instancias del mismo Mcal. Estigarribia las claves secretas, eran expresadas en guaraní, causando estragos en las estrategias y acciones del adversario ocasional.

El guaraní, **valioso modelo intangible de la Cultura guaraní y Paraguaya,** nunca pasó de moda, siempre estuvo presente en los momentos difíciles y alegres de nuestra historia.

Hoy, los guaraní, auténticos dueños del idioma, pese a ser constantemente despojados de sus tierras y violentados culturalmente, todavía "viven" contraviniendo los mandatos de más de un libro de historia, ya que varios de ellos –escritos por nuestros propios compatriotas- recuerda a los guaraní en tiempo pretérito: "*se alimentaban*", "*recorrían*", "*cazaban*", etc.

Pese a ello, y aunque todavía resta mucho por hacer...

Hoy, el Idioma guaraní es el idioma de la mayoría. Los resultados del último Censo Nacional, practicado en Paraguay, evidencia-

ron que el 37% de la población de casi cuatro millones y medio de habitantes, es *monolingüe guaraní*, el 50% *bilingüe* (guaraní-castellano), el 7% *monolingüe castellano* y el 6% restante hablante de otras lenguas.

Hoy, el guaraní es el idioma mayoritario de los jóvenes, según la Encuesta Integrada de Hogares 1997/1998, respecto del idioma que hablan la mayor parte del tiempo en el hogar los jóvenes entre 15 y 29 años de edad. La encuesta revela un 50,4% de guaraní-hablantes, un 27,8% de bilingües (guaraní-castellano), un 19,3% de hispanohablantes, y un 2,5% restante hablante de otras lenguas.

Hoy, el guaraní es idioma oficial de la República del Paraguay.

Hoy, el guaraní está en la Reforma Educativa, en la nueva educación, que mediante la incorporación del guaraní tiene y tendrá menos desertores, menos repitentes; aumentando –por el contrario- la franja poblacional de quienes aprenden "de verdad", críticamente, orientando sus rumbos por los caminos de la libertad. Por fin, la mayoría de los niños son respetados en su derecho humano de aprender en su lengua materna y con alegría.

Hoy, el guaraní ya pasó de la oralidad a la escritura, pues cuenta con abundante y contínua producción bibliográfica (gramáticas, diccionarios, literatura, textos escolares y obras de interés general).

Hoy, el guaraní está en los discursos de los políticos; es más, si alguno de ellos no lo habla, está condenado al fracaso. Asimismo, el guaraní está en las marchas y manifestaciones de los sindicatos y gremios de trabajadores y campesinos, reivindicando sus derechos y dignididades.

Hoy, el guaraní sigue siendo el vínculo común entre pacientes y profesionales de la salud, pues alguien que no conoce las variadas plantas medicinales y sus usos, o no conoce las patologías como el kambyrujere, ohéo, py'aruru, etc. No podrá ejercer con éxito la profesión.

Hoy, el guaraní es el más fuerte factor de comunicación agropecuaria (sector mayoritario). Es imposible hablar en el campo, brindando orientaciones en castellano. Desde las antiguas prácticas de siembra y cosecha hasta el uso de la tecnología. Todo se entiende, pero únicamente en guaraní.

Hoy, el guaraní a través de las fiestas populares y patronales está vivo. Ya en el San Juan ára (tata ári jehasa, kambuchi jejoka,

yvyrasỹi), o en la Semana Santa (en el purahéi asy de los estacioneros, en el pindokarai, tupaĩtu, tupãsy ñuguaitĩ, chipa, chipa guasu).

Hoy, el guaraní sigue vivo en cada palabra y en cada proceso desarrollado por los artesanos del país (karanda'y, poivi, ao po'i, ñandutí). Asimismo, la artesanía culinaria del Paraguay se caracteriza por su variada nomenclatura guaraní.

Hoy, el guaraní sigue estando inmerso en la sintaxis del "castellano paraguayo". Es imposible encontrar a un paraguayo que alguna vez no haya dicho "*venína*", "*hablálеke*", "*quepiko querehina vo*", "*le pegó debaldeite*", "*de gua'u nomáko te dije*", *yo niko no sabía lóo*". Hemos incorporado a nuestro castellano el un poco, que no es más que la traducción del sufijo guaraní mi (ejumi=vení un poco) o la expresión *si que*, que es la traducción del sufijo guaraní katu (oúkatu = vino *si que*).

Hoy, el guaraní está en la misa y en los sermones de la iglesia, de esa misma iglesia que hacia el año 1500 se dio cuenta que solo podría evangelizar en guaraní.

Hoy, el guaraní es después del griego y el latín, la lengua que más nombres aportó a la farmacopea universal.

Hoy, el guaraní está en los medios masivos de comunicación (radioemisoras, diarios y teledifusoras); lo mismo que, en la promoción publicitaria, inclusive de grandes marcas internacionales que encuentran en él un interesante medio para obtener más y mejores ingresos.

Hoy, el guaraní está en las Universidades del Paraguay, contando con una Licenciatura en Lengua guaraní, la única en el mundo y que es cursada en el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción; además de otras universidades que promueven su estudio.

Hoy, el guaraní es estudiado a nivel de formación docente en todo el país. Solo en el Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, estudian 32.000 personas, jóvenes en su mayoría.

Hoy, el guaraní está en grandes universidades del mundo (Argentina, Brasil, Estados Unidos, Alemania y en la célebre Universidad de París, en Francia).

Hoy, el guaraní está en Internet.

Hoy, el guaraní es el idioma de la selección nacional de fútbol, el idioma de José Luis Chilavert, Profesor de Lengua guaraní.

Hoy, el guaraní está en el afecto de los artistas y personalidades internacionales, como el mítico Joan Manuel Serrat a quien se le dio por cantar "Che pykasumi", o como el carismático Papa Juan Pablo II, quien periódicamente saluda al mundo en guaraní. O bien, el guaraní está presente en el discurso de los embajadores que vienen a cumplir su misión o se retiran del Paraguay.

Hoy, el guaraní que fuera salvajemente perseguido llegó al año 2000 y camina seguro hacia el futuro, pues está en la comunicación de los niños y los jóvenes, logrando acomodarse con notable capacidad a las exigencias de este tiempo.

Hoy, el guaraní está ¡vivo! entre los paraguayos y ante el mundo. Lastimosamente, otros idiomas y culturas muy promocionadas, ya no están.

3. CONCLUSION

Actualmente estamos convencidos que en el Paraguay, por fin, *cambiamos nuestra actitud* hacia el guaraní, pues el guaraní se tornó en algo muy importante para nosotros y para todo el mundo. Al punto que, quienes compartimos este panel, integramos la ponencia del representante de la UNESCO en Asunción, Dr. Edgar Montiel, destacado hombre, actualmente preocupado desde hace un tiempo en conseguir que un proyecto (que ya presentáramos en 1990 al SISTEMA DE LAS NACIONES UNIDAS, a través del ATENEO DE LENGUA Y CULTURA GUARANÍ), se haga realidad: que la lengua guaraní sea declarada parte del Patrimonio Cultural de la Humanidad. Estamos seguros, que de aquí a un corto tiempo, gracias a sus buenos oficios, podremos decir: hoy, el guaraní es Patrimonio Cultural de la Humanidad. De lo expuesto brevemente, se deducen fácilmente las razones que avalan la mencionada solicitud.

Por otra parte, la exitosa inclusión del guaraní en la Reforma Educativa ya da sus valiosos frutos, pues los miles de niños *liberados* que participan actualmente de la experiencia de su enseñanza, ya son diferentes, pues son alegres, seguros, ellos levantan la mano y responden, y cuando retornan a sus casas comparten con los suyos las experiencias escolares; en síntesis, tienen una notable y muy valiosa competencia lingüística, particularmente en la Lengua guaraní. ¿Porqué ocurre todo esto actualmente?, la respuesta es sencilla, por-

que *por fin* entienden las clases, los textos y los exámenes expresados en su lengua materna. De lo expuesto, podemos deducir también que hoy el guaraní ya no es el kukulele, el luisô o el pombéro de la Reforma Educativa, como unos cuantos querían.

Por otro lado, ya son muy pocos los *francotiradores*, la gran mayoría de la ciudadanía –los docentes en particular– comprenden que el aprendizaje a partir de la lengua materna –*el guaraní es lengua materna mayoritaria en Paraguay*– lejos de ser un obstáculo, es el instrumento liberador de tantos niños que viven en el país, y que tienen el derecho humano de progresar en el conocimiento, la ciencia, la tecnología, y la cultura universal. En la actualidad, la mayoría de los docentes están conscientes que el guaraní en las aulas no solo sirve para aprender cual es su abecedario, y cuales son sus vocales y consonantes; sino que, saben plenamente que el guaraní afianza la autoestima y se convierte en el medio más oportuno para acceder a la segunda lengua.

De lo expuesto también se deduce que la enseñanza del guaraní en la Reforma Educativa, no debe apreciarse como *"un simple proyecto educativo para aprender un* ***idioma***", sino que, debe ser considerado como el *instrumento político* que cooperará indudablemente en el fortalecimiento socioeconómico y cultural del país. Un país como el nuestro reducido al tercermundismo, sumido en la ignorancia y la miseria, solo podrá transitar hacia el desarrollo y la democracia, mediante el guaraní. No existe otro camino.

Finalmente, la experiencia de la enseñanza bilingüe nos enfrenta a una triste realidad que siempre habíamos sospechado y que hoy se demuestra por sí sola, a cada paso: el problema del paraguayo nunca fue el guaraní. El problema del paraguayo siempre fue el castellano.

2.2.5.3 *Defender el guaraní, patrimonio intangible de Paraguay y América*

Félix de Guarania

Es indudable que por parte de la mayoría de los paraguayos, de sus jóvenes de sus intelectuales más esclarecidos, el gran movimiento originado en torno a nuestra lengua aborigen tiene un objetivo, la defensa y preservación del mayor patrimonio intangible del Paraguay y América, de interés para la ciencia y la cultura universal.

En ese sentido todo lo que se ha hecho y todo lo que se está haciendo, en medio de tantas dificultades e incomprensiones, de posturas autoritarias, de insensibilidad manifiesta ante tan patriótica, americanista y humana tarea, es poco, tal vez poco, porque la defensa de este patrimonio implica un enfoque global, un examen global del problema que va desde la necesidad de profundizar la conciencia de su significado para el destino de nuestro país y para la cultura americana, sudamericana en particular, hasta la propia situación actual de la lengua atinente al grado de pérdida de su casticidad, al grado de avance y logros en los estudios guaraníes, a su implementación en la enseñanza pública y sus resultados mediante una evaluación honesta y sincera, a su desarrollo como lengua literaria y a como estamos enfocando, a través de que órganos o métodos el cuidado de este tesoro y la vigilancia ante los embates de factores destructivos.

Antes de la aprobación de la Constitución Nacional de 1992, ya se hablaba de bilingüismo en el Paraguay. Tal vez una de las serias reflexiones sobre el tema (un digno antecedente) haya sido la de Anselmo Jover Peralta en el prefacio de su Diccionario publicado por primera vez en 1950, 42 años antes de la consagración del guaraní como idioma oficial de nuestro país y casi medio siglo antes que el tema bilingüismo se pusiera prácticamente de moda y se desataran

tremendas discusiones acerca de qué era el bilingüismo, qué era un país bilingüe, si el Paraguay era bilingüe, etc., amén de otras cuestiones más profundas y complicadas.

Tras esa consagración como idioma oficial se planteó el problema de su enseñanza y de su uso en la enseñanza pública, dado el hecho que un elevado porcentaje de la población del país era unilingüe en guaraní o era la lengua más hablada y entendida. El planteo conllevaba la solución de muchos problemas supuestamente menores, como el de la gráfica, pues el guaraní era prácticamente ágrafa y la oralidad campeaba por si señorío.

La pelea y la confusión reinante era enorme y continúa siendo enorme. En ese aspecto hay dos corrientes, a cuya existencia es imposible cerrar los ojos: la llamada "tradicional", inspirada en la gráfica castellana, con todas sus falencias e impresiciones, y la otra denominada "moderna" o "nueva" y por algunos "científica" que apela para su formulación a la lingüística moderna, a sus conclusiones en punto a la fonología y su representación gráfica. La primera, quiérase o no aún tiene muchísimos partidarios practicantes y la segunda, no es fácil negarlo, predomina actualmente en la enseñanza pública y privada y en un alto porcentaje de las publicaciones de estos últimos veinte años.

En cuanto a la descripción de la lengua, es decir, a la gramática y a la elaboración de textos y métodos de enseñanza, a planteos y formas de encarar esta actividad, existen diversidades tales, contradictorias entre sí, que más vale detenerse en la ponderación, porque es digno de ponderar, por salir a la palestra, cualquiera sea la transparente o encubierta motivación de las mismas.

Lo que queremos todos es que nuestro país sea realmente bilingüe, que hablemos, entendamos y escribamos correctamente ambos idiomas oficiales, el castellano y el guaraní, sin que hayan interferencias "irremediables" que impidan ese propósito o vaya en desmedro de ambos.

Un problema que se plantea dramáticamente, que hay que encarar prioritariamente es aquello de "qué guaraní es lo que queremos hablar, escribir y enseñar", porque aunque les parezca absurdo e increíble, en nuestro país se habla y se escribe más de un guaraní. El guaraní convertido en una jerga bilingüe en que no se sabe que es más lamentable, la espantosa indigencia cultural que acusa, o la miseria el envilecimiento en que se debate este hermoso idioma

"amerindio", al decir de Jover Peralta y el guaraní clásico, castizo y armonioso, de riqueza léxica extraordinaria de los tiempos de Montoya, que se conserva pura y virgen como lo fue en aquel tiempo, en el monumental Diccionario de 1839-40, de su autoría, y en el conocimiento de algunos pocos especialistas.

¿Acaso el guaraní, que se mal habla en la actualidad? ¿O tal vez el de los tiempos de Montoya? Son problemas que hay que resolver. Pero hay que decir todavía que llama nuestra atención el surgimiento en los niveles directivos de la enseñanza pública, de otro "guaraní" de características insólitas. Me refiero al "guaraní" inventado, al guaraní de los neologismos insólitos, incomprensibles, que campean por sus respetos en los textos entregados a las escuelas para niños y maestros, que ha generado un conflicto insoluble entre padres e hijos escolares, a quienes no pueden ayudar por no poder entender dichos materiales.

Si tuviéramos que dar nuestra opinión al respecto, nos decidiríamos por enfrentar y afrontar la "tarea ciclópea", que dice Cadogan, de, a partir del guaraní que más conocemos, el guaraní "paraguayo", como lo llaman algunos, reconstruir el guaraní, es decir limpiarlo de bastardías, de suciedades, de influencias extrañas y elementos nocivos, para remozarlo completamente, con la ayuda de Montoya. El guaraní de Montoya no es "histórico", desfasado. Debemos recuperar gradualmente tantos vocablos y expresiones, de increíble excelencia, de increíbles posibilidades expresivas. Recuperar esos vocablos y expresiones, desempolvarlos. En guaraní no hay "arcaísmos", sólo olvido.

No se puede empezar siquiera la tarea de bilingüizar al país sin resolver estos problemas. Por otra parte, debe pensarse en que mal podríamos enseñar el guaraní si un conocimiento lo más amplio posible de lo que es este idioma. Esto tiene relación con materiales y textos, con profesores guaraní parlantes verdaderos, capacitados para enseñar.

¿O simplemente seguiríamos cada cual con nuestra fuerza, con nuestra propia línea de trabajo, con nuestro propio alfabeto y con nuestra propia "gramática", "enseñando", llevando sobre nuestros hombros la tarea de alfabetizar en guaraní, de bilingüizar coordinadamente a nuestro pueblo?

Es necesario crear un cuerpo de autoridades, no una simple Comisión de Bilingüismo. No es posible cumplir las tareas que impo-

nen el bilingüismo sin proporcionar a sus trabajadores los medios o procedimientos más correctos de los conocimientos más correctos; sin que tengamos la posibilidad de andar un solo camino, enriqueciéndonos contínuamente.

La situación en que actualmente se está encarando este trabajo, exige medidas llamadas a encausarlo firmemente. La creación urgente de una ACADEMIA PARAGUAYA DE LA LENGUA GUARANÍ, la seria preparación de docentes sujetos a la labor educativa, son prioritarias.

Sin embargo, en base a la experiencia que nos ha demostrado lo difícil que es ponerse de acuerdo para la creación de ese cuerpo de autoridades de que hablamos en medio de la situación reinante, incluso de intereses creados respecto a la edición de textos, nos parece la vía posible para empezar a resolver estos problemas, hacer que el parlamento propugne y estudie una LEY que cree la Secretaría de Lengua Guaraní, dependiente del Viceministerio de Cultura y designe a la persona adecuada, por su capacidad demostrada en obras y currículos, que se pondrá a trabajar, en condiciones adecuadas, por la organización de esa Secretaría. En todo o último caso, encargar la ejecución de las disposiciones de la ley al Viceministerio de Cultura del MEC, que puede empezar, por ejemplo, con la designación de un Consejo Asesor presidido por el Viceministro que obrara a los efectos de producir las recomendaciones pertinentes.

Salvemos el mayor patrimonio intangible del Paraguay, de América y de la Humanidad. Aún es tiempo de movilizar los esfuerzos de quienes ven en la Cultura Guaraní, en la Lengua Guaraní, un testimonio real de lo valioso intangible que guarda celosamente nuestro pueblo y los pueblos aborígenes supervivientes en el área guaraní histórico.

2.2.5.4 Entre Teorías y Formas.

La Enseñanza de la Lengua dentro de una Educación Intercultural Bilingüe

Perla C. Elizeche Avalos

Un proyecto de preservación de patrimonio, más aún el intangible, no puede prescindir de la lengua, atendida no solo como recurso de transmisión, sino como elemento cultural expresivo de un país. Cuando a esto se suma el rasgo distintivo de una cultura bilingüe, la consideración transciende el campo meramente lingüístico y, en un país como el nuestro, con peculiares características coyunturales, el protagonismo del bilingüismo es fundamental.

Al aprender una segunda lengua se produce un acercamiento a otra cultura; se genera una mayor capacidad de abstracción, útil para cualquier proceso reflexivo; situación que la educación formal puede aprovechar al máximo. Varios estudios[1] demuestran científica y empíricamente las ventajas de los niños bilingües frente a los monolingües, fundamentalmente en el aspecto cognitivo. Pero el proceso de enseñanza de las lenguas no es fácil, sobre todo en Paraguay, donde debemos contemplar la diversidad de categorías de bilingüismo existentes en el país, algunas inclusive, como resultado de la convivencia del español con otras lenguas.

---

[1] Pruebas realizadas desde 1962. E. Peal y W.E. Lambert. Lozano 1986:443-60, comprobadas en escuelas de clase media de Montreal. Conclusiones del Seminario Internacional de Bilingüismo. Abril 2000. Asunción. Estudios de Luis E. López y Wolfgang Küper.

Ante esto, surge la necesidad de un programa alternativo para que monohablantes del español, del francés, del alemán, etc, adquieran el guaraní como segunda o tercera lengua cuando su realidad sociolingüística no corresponde a la de lenguas en contacto.

Los programas oficiales con los que contamos presuponen el conocimiento, por lo menos oral del guaraní, y al ser implementados en estas circunstancias, generan en los alumnos sentimientos de frustración, de desagrado hacia el idioma, y por último, al no poder ser empleado en las situaciones propicias, creen inútil su enseñanza. Tal como lo dicen muchos educandos "Para qué estudiamos, si no nos sirve, no podemos hablar con la gente". *Este diagnóstico hace imperiosa la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua.* Esto supone la utilización de metodologías propias de enseñanza L2 como lengua extranjera, adquisición de vocablos en situaciones cercanas a su realidad, manejo de estructuras, y comprensión gradual de textos significativos.

La experiencia[2] está dando buenos resultados, se nota un acercamiento más efectivo y afectivo hacia el guaraní, los alumnos incorporan vocabulario, estructuras, pueden disfrutar del logro de su incipiente bilingüismo, e ir comprendiendo todo el universo cultural que está detrás de la lengua. Además es factible considerar el aspecto ventajoso de la falta de contacto de lenguas, la ausencia de interferencias lingüísticas (calcos, préstamos y conmutación de códigos)

También limitamos el conocimiento gramatical a ciertos aspectos fundamentales para la comprensión de estructuras, centrándonos en un enfoque comunicativo. Así mismo las evaluaciones registran producción oral y escrita, poniendo énfasis en textos significativos, con situaciones que corresponden a la realidad de los estudiantes. Todo con el objetivo de constituir al Guaraní en una verdadera opción para la comunicación. Estamos comprobando que de esa forma el guaraní va ganando espacios propios, sin necesidad de conmiseraciones o de apoyos forzosos u obligatorios.

Esta misma necesidad surge para muchos monohablantes guaraní, quienes al inicio de su alfabetización son sobre exigidos en la capacidad comprensiva de una lengua (el castellano) cuya estructu-

---

[2] Enseñanza de guaraní en el tercer ciclo del Colegio Goethe.

ra diferenciada del guaraní no llegan a entender porque se les enseña como si ya manejaran oralmente dicha lengua. ***Este acercamiento forzoso***, a pesar de que sólo corresponda el 20% L 2 *imposibilita, posteriormente la comprensión de la gramática castellana y por ende surgen las dificultades lingüísticas del paraguayo, falsamente atribuidas al guaraní.*

Este desafío plantea imperiosas necesidades que superan el ámbito de la educación sistemática para requerir una Política Lingüística Nacional. El Guaraní debe ser normalizado para su empleo en varios ámbitos, y esto no implica forzar una situación, ya que es conocida la realidad de uso informal del idioma en cualquier lugar; nos referimos fundamentalmente a los Medios Masivos de Comunicación Social. Es lógico que los niños al escuchar constantemente estructuras en español, terminen desconociendo las del Guaraní, y hoy, inclusive quienes la manejan, hablan en Guaraní con estructura español. Sólo por citar como ejemplo; el uso de la posposición *hãgua* en vez del "*vo*" original. *Oho ojogua hãgua ao*, en vez de: *Oho ojoguávo ao.*

Para una eficaz preservación de este patrimonio inconmensurable: el bilingüismo paraguayo, y para una verdadera educación intercultural es necesario que el Guaraní traspase los límites de una conversación coloquial, se hable en todos los estratos sociales y el castellano supere su fama de lengua estandar, de único acceso a la cultura formal, y deje de ser rechazado en el uso doméstico por muchos habitantes[3] cuando el guaraní y el castellano convivan en una realidad fraternal normalizada, cuando el uno resulte significativo y creativo para el otro, se habrá obtenido el mayor logro de educación intercultural bilingüe, y la lengua habrá cumplido con su mayor cometido: facilitar la comunicación en el amplio sentido de la palabra.

[3] Para muchos el guaraní sigue siendo un idioma refinado, signo de falta de confianza, inapropiado para emplearlo entre amigos.

2.2.6 Política y planificacion lingüística del Mapudungun

Elisa Loncon Antileo
Lingüista mapuche
Siedes[1]

La presente ponencia proporciona antecedentes de la política lingüística aplicada a las lenguas indígenas en Chile, específicamente del mapudungun y cómo ésta ha afectado al uso y desarrollo de la lengua. También analiza la situación sociolingüística en la que se encuentra el mapudungun y el incipiente proceso de ampliación de su uso en nuevos espacios sociales sin la debida planificación lingüística principalmente en la educación intercultural bilingüe. Finalmente, a partir del análisis realizado propone algunas estrategias necesarias de abordar para potenciar su igualdad con las otras lenguas, partiendo por el respeto a los derechos lingüísticos de sus hablantes, su planificación y haciendo énfasis en la creación de terminología especializada que le permita ingresar al mundo moderno, como un idioma multifuncional de acuerdo al discurso científico tecnológico.

La globalización característica del tercer milenio significa el acercamiento de los pueblos pero también puede significar la pérdida de

---

[1] Siedes, Los Agustinos 01840, teléfonofax (45)253722, Temuco, Chile. E-mail: mayinray@chilesat.net

la diversidad y especificidad de cada uno de ellos, principalmente en los planos culturales y lingüísticos. Como ya es posible apreciar en el mundo de la comunicación se impone la lengua con mayor desarrollo tecnológico y más equipada para la comunicación virtual, es el caso del inglés. En este contexto las lenguas originarias existentes, carentes de estatus y de prestigio social, si no salen del estado en que se encuentran corren mayor riesgo de desaparecer. Revertir estos riesgos desde el punto de vista lingüístico requiere terminar con las políticas de glotofagía y que las nuevas políticas lingüísticas tengan en cuenta la continua necesidad de actualización del léxico en el contexto globalizador en que vivimos, para suplir las necesidades de comunicación actual, la construcción de nuevo conocimiento científico y el intercambio constante de información.

Chile, como los otros Estados de América Latina, desde su origen impulsó una política lingüística unitaria en torno al castellano, ignorando las lenguas originarias existentes en el territorio, lo cual significó la pérdida de muchas lenguas, su sustitución y el desplazamiento por la lengua dominante. Desde la llegada de los españoles a la fecha hay antecedentes de seis lenguas extinguidas, entre ellas el chango, atacameño, diaguita, selkman, yagan y chono y sobreviven cinco entre las que se encuentra el aymara, quechua, rapanui, mapudungun y kawaskar, ésta última con no más de 10 hablantes.

El mapudungun es la lengua originaria de mayor uso en Chile, se trata de una lengua aglutinante y polisintética, de innegable autonomía en su estructura lingüística respecto al castellano, es una lengua que a pesar de los años de contacto desigual y en condición de lengua minoritaria ha sabido mantener su cohesión interna sin llegar a una fragmentación dialectal que ponga en peligro la lengua originaria. Es también una lengua de gran belleza poética y portadora de conocimientos y de una filosofía de vida ajustada a la naturaleza, necesaria de conocer en estos tiempos cuando precisamente el conocimiento de las culturas dominantes nos llevan al precipicio del desastre ecológico. Ha sido tradicionalmente una lengua oral y en los últimos años surgiendo entre los hablantes mayores razones que fundamentan su escritura. La ausencia de una política lingüística destinada a potenciar su desarrollo y la imposición del castellano como lengua dominante ha hecho del mapudungun una lengua vulnerable, cada vez con menos fuerza y no libre de problemas.

En Chile, a pesar de los cambios políticos -sociales que ocurren los derechos lingüísticos de los pueblos originarios continúan siendo

vulnerados por las políticas estatales. La concepción de un Chile monolingue y monocultural impregnada en la sociedad, sumada a la discriminación hacia los pueblos originarios deterioran cada vez más la diversidad cultural y lingüística del país. En la actualidad en ninguna de las Reformas políticas impulsadas por los gobiernos democráticos, como la Reforma Procesal Penal, la Reforma Educativa, los cambios en el sistema de Salud, se ha asumido realmente la composición plurilingüe del país y el Proyecto de Reconocimiento Constitucional de los Pueblos indígenas ha sido nuevamente rechazado por la derecha política, aludiendo una vez más que éste atenta contra la unidad nacional.

Sin embargo, y debido a la permanente movilización de algunas de las organizaciones indígenas en torno a sus derechos, vienen surgiendo tímidos cambios en materia política social y que han permitido evidenciar la presencia de los pueblos originarios y discutir los problemas que nos afectan al interior de la sociedad chilena, hablo de tímidos cambios, porque se trata de reconocimiento formal, sin medidas de implementación en lo referente a la lengua, cultura y educación, estos son la Ley Indígena que señala que se implementará un sistema de educación intercultural bilingüe donde los hablantes sean mayoría; el reconocimiento de las lenguas indígenas en el marco de la Reforma Educativa, (Decreto 40, la incorporación de un Programa de Salud Mapuche interior del sistema de Salud en la Región de la Araucania). Las dos primeras medidas han dado paso al desarrollo de la educación intercultural bilingüe y la última al reconocimiento del sistema de salud mapuche para proyectar la salud intercultural. Estos programas, a pesar de que son de poca cobertura, de limitados recursos y de su marginalidad al interior de los respectivos sistemas, han fortalecido el debate sobre los derechos de los pueblos originarios a nivel de las comunidades y al interior de la sociedad no mapuche.

Los mapuches hasta hace poco habíamos asumido una actitud pasiva frente a la pérdida y desplazamiento de nuestra lengua. Hace un poco más de una década atrás el tema de la lengua mapuche no era materia de interés de la mayoría de los padres mapuche, ellos se negaban a enseñarles a sus hijos por temor a la discriminación. Ante la magnitud y envergadura de la discriminación se priorizó una estrategia de sobrevivencia, ligada principalmente a la defensa de las tierras y la problemática de carácter económico, dejando de lado las reivindicaciones culturales, los temas referidos al idioma y a la cul-

tura estuvieron ausentes de la agenda de las organizaciones y en muchas todavía lo están; prueba de ello es que ninguna organización mapuche hoy cuente con un programa de fortalecimiento y desarrollo lingüístico en su interior, tampoco han desarrollado propuestas de ejercicio de derechos lingüísticos a nivel de las políticas públicas impulsadas por el Estado.

Aún así la situación está cambiando a favor de los derechos mapuche, las organizaciones más tradicionales hacen uso oral del mapudungun para el debate interno y fomentan prácticas culturales tradicionales, fortaleciendo la lealtad lingüístico cultural. También hay organizaciones locales territoriales que están despertando el interés por el fomento de la educación intercultural bilingüe.[2] También cada vez más se observa un mayor número de personas mapuche, profesionales, fundamentalmente profesores que realizan un trabajo de promoción cultural en los niños mapuche, digno de destacar.

Para el rescate y desarrollo de las lenguas indígenas es fundamental la voluntad de los hablantes y el rol que asuman en su desarrollo. La lengua acompaña el destino de su pueblo, vive con él y puede llegar a morir si éste la abandona. Siendo así le corresponde a los mapuches velar por el futuro de su lengua, a asumir la lealtad cultural y lingüística necesaria para emprender su uso y desarrollo: es tarea de las organizaciones mapuche promover el cambio de la política de glotofagía que existe en la actualidad, de los hablantes y profesionales mapuche el desarrollar cuadros técnicos y profesionales que se involucren en el trabajo de la planificación lingüística. Mientras que del gobierno, sus autoridades como a la sociedad no mapuche requerimos el acompañamiento en este proceso, traducido en recursos para su implementación, en abrir los espacios institucionales y administrativos para que la lengua mapuche pueda entrar en ellos, hoy vedados al mapudungun y así salir del encierro en que se encuentra, silenciando por años la cultura de nuestro pueblo.

Es importante aclarar que este trabajo es fruto de la reflexión y de la experiencia de una profesora hablante de mapudungun que ha venido trabajando junto a las comunidades el uso y revitalización de la lengua y desarrollando el tema de la renovación lexical y ha sistematizado desde hace algún tiempo su reflexión sobre una nueva po-

---

[2] Entre estas organizaciones se encuentra, la Ascociación Indígena Treng Treng Mapu, la organización Kallfulikan de Lanco, el consejo General de Caciques de Chiloé, todas de la IX región.

lítica lingüística en Chile, en torno a favorecer su desarrollo lingüístico. En este artículo también se establece una conexión entre los derechos lingüísticos culturales, territoriales y demanda de autonomía presentes actualmente en las reivindicaciones del pueblo mapuche.

1. POLITICA LINGÜÍSTICA EN CHILE Y SITUACION ACTUAL EN QUE SE ENCUENTRA EL MAPUDUNGUN O LENGUA MAPUCHE

A) Los antecedentes históricos de la política lingüística en Chile

En un comienzo desde la llegada de los españoles al Wallmapu (territorio mapuche), la lengua mapudungun fue objeto de planificación lingüística impulsada desde fuera de la sociedad mapuche, principalmente, por parte de los misioneros, quienes intervinieron el mapudungun y su estructura para dar paso a la evangelización a través de la lengua, propósito para el cual se escribieron gramáticas, diccionarios y textos bíblicos (cf. Gallardo p 152). La política lingüística y planificación lingüística de la época se hizo con el propósito de evangelizar y apoyar la conquista.

A partir de entonces se origina el bilingüismo mapudungun castellano. Entre los primeros bilingües, además de los sacerdotes católicos, se encontraban los lenguaraz y yanaconas, que hicieron de intérpretes entre los mapuche y españoles, siendo utilizados para sobornar a su gente y así avanzar con la conquista.

Un poco más tarde, vinieron los comerciantes bilingües, que para sus transacciones comerciales necesitaban hablar mapudungun. En esa época, eran los no mapuche los que necesitaban aprender mapudungun, mientras que para los mapuche el castellano les era ajeno y su aprendizaje estaba lejos de sus propósitos. Sin embargo el hecho que la lengua fuera parte de la estrategia del soborno utilizado por los conquistadores dejó en los mapuche la desconfianza para enseñar su lengua a personas externas, actitud que prevalece en algunos hablantes, hasta nuestros días.

Debido a la imposibilidad de someter a los mapuche a la fe católica y a la conquista española, nació la idea de educar a los jóvenes y así adoctrinarlos en la moral de la época, a fines del siglo XVIII, se crea de la mano de los Jesuítas la primera escuela para indígenas, el Colegio San Bartolomé de Chillán, creado para educar a los hijos

de caciques, y con ello incidir con mayor impacto en la sociedad mapuche. En este mismo colegio, más tarde fue educado Bernardo O'Higgins, quien es para los chilenos el padre de la Patria. En esta escuela se esperaba que los mapuche se familiarizaran desde jóvenes, con la fe católica y las normas políticas del gobierno, como lo señala la cita "para que ellos indujeran a su raza a aceptar el cristianismo y la sumisión" (Tomás Guevara, Costumbres judiciales, Enseñanza de los Araucanos,.p.89)[3].

Los mapuche en cambio mandaban a sus hijos a estudiar para conocer el sistema, principalmente para aprender a leer y a escribir y así poderles ayudar en sus transacciones con los no mapuche, pero en ningún caso por el interés de "*civilizarse*", como eran los propósitos de la escuela. La historia habla de Lorenzo Coliman, como uno de los primeros mapuche educado en la doctrina de la "*evangelización*" y la "*civilización*", a pesar de ello, Lorenzo después de haber sido adoctrinado , como lo indica la cita, volvió a su comunidad,

"*... después de adquirir en la misión de Collipulli los conocimientos primarios, ingresó en 1876 por intermedio del general Saavedra a la escuela de preceptores de Santiago. Estudió tres años y enseguida en vez de ir a enseñar a los niños de su tribu, se incorporó en 1879 al ejército que expedicionó al Perú. Concluida la guerra, vuelve a sus lares de sus antepasados, para casase a la usanza de los suyos, vivir de ruca en ruca, arrendar sus terrenos a los ávidos aparecer y vagar por las oficinas de angol y temuco traduciendo al castellano las querellas y peticiones del perseguido mapuche.*"[4]

A fines del siglo XIX, la iglesia protestante, se suma a la labor educativa. La Misión Araucana, perteneciente a la Iglesia Anglicana en 1898 abrió la primera escuela con 7 niños Mapuche.[5] Esta utilizó el mismo método evangelizador que las misiones católicas, entre ellos el uso del mapudungun para evangelizar, traducciones de textos bíblicos, himnos y además enseñar el castellano.

Ambas misiones católicas y protestantes colaboraron con los propósitos del Estado de educar para civilizar y educar para el progreso, llevaron las escuelas en donde el Estado en un comienzo no

---

[3] Costumbres Judiciales. Enseñanza de los Araucanos. Tomás Guevara, Imprenta Cervantes, 1904.

[4] Guevara Ob. Cit. P. 69.

[5] La misión Anglicana, primera iglesia protestante entre los mapuche. Rolf Foerter, Nutram Año II, N° 3, 1986

pudo entrar. Un conocido misionero de la Araucanía decía "Para la civilización de la Araucanía necesita escuela, escuela, escuela y otra vez escuela (Padre Jerónimo Graf, 1913).[6]

El trabajo evangelizador realizado por las misiones ha sido difícil de olvidar. En las comunidades hay ancianos que aún conversan de aquella época, señalando que los mapuche fueron a las iglesias porque allí cantaban himno en mapudungun y eso les agradaba mucho. Aún recuerdan los himnos que aprendieron, y la atención y admiración que prestaban a los "*gringos*" que hablaban en correcto mapudungun. Un anciano mapuche de la época me conversó y decía "*los mapuches antes no conocíamos a Dios, sólo a Ngünechen, la Iglesia enseñó quien es DIOS y dijimos Dios. Ahora yo no sé quién es mejor, para mí que son lo mismo Dios y Ngünechen*".[7]

Si analizamos este concepto, nos daremos cuenta como se evangelizó la lengua además de evangelizar en la lengua, estrictamente Ngünechen no es lo mismo que Dios. Ngünechen es fuerza de la naturaleza que dirige a los seres humanos. Ngünechen es también parte de Ngünemapun, la fuerza suprema de la naturaleza.[8] Como era difícil homologar los conceptos, más tarde se introdujo la palabra Chaw Dios, Dios padre y con ello se borra todo lo que dice relación con la naturaleza, ahora es "*solo el padre*". Después de este proceso hay muchos mapuche que no conocen a Ngünechen, no conocen la palabra, no la pueden pronunciar, ni conocen su significado, sólo conocen a Dios, situación opuesta a la afirmación inicial.

La iglesia protestante hasta la fecha aunque en menor escala ha continuado planificando la lengua, investigando su gramática, realizando estudios dialectales, preparando monitores de lecto-escritura, entre otras acciones, un reciente trabajo realizado es la traducción de la Biblia al mapudungun, trabajo dirigido por el Instituto Lingüístico de Verano.

Una vez ocupada la Araucanía (1881), el Estado chileno, impuso en forma definitiva toda su estructura política cultural a los mapuche, a través de distintas leyes, entre ellas la entrega de Títulos

---

[6] Nogglier Albert. Cuatrocientos años de misión entre los araucanos. Ed. San Francisco, Padre las Casas, p. 176.

[7] Información personal recogida en trabajo en terreno, 1999.

[8] El bienestar de los seres humanos y demás seres existentes depende del equilibrio de las fuerzas de la naturaleza, entre ellos de Ngunemapun y Ngunechen. El desequilibrio es objeto de enfermedades, catástrofes, miseria.

de Merced que significó la reducción de las tierras indígenas. La ocupación territorial trajo consigo la ocupación lingüística, la castellanización de sus hablantes y la catellanización de su cultura, aunque éste fue un proceso lento que demoró en consolidarse, terminó por desplazar la lengua mapuche en gran parte de su territorio. Un ejemplo ilustrativo de lo ocurrido fue el cambio de identificación que debieron optar los mapuche con la inscripción en el Registro Civil, fueron inscriptos con nombres no mapuche y su che üy (nombre mapuche) pasó a ser uno de sus apellidos, que además fueron escritos en forma castellanizada perdiendo sus significados originales.

Decretada la educación básica como obligatoria en la época del 50, el Estado interviene abiertamente en la educación de los niños mapuche que son obligados a asistir a la escuela y allí se les impone el castellano sin ninguna consideración. La política educativa se definió por criterios económicos, civilizatorios, bajo una concepción liberal del progreso, con la escuela se buscaba integrar a los mapuche a la ciudadanía chilena, para la cual era necesario aprender y ser educados en castellano. La política lingüística del estado era castellanizar a los niños mapuche y con ello fortalecer la unidad nacional.

Como podemos apreciar el mapudungun nunca fue ni ha sido objeto de planificación lingüística por parte del Estado.

La escuela pública a diferencia de las misiones que evangelizaron y educaron en mapudungun y enseñaron castellano, no se preocupó del mapudungun, había que castellanizar a como dé lugar y el método de la época, "*la letra entra con sangre*" fue aplicado en toda su magnitud al niño mapuche. Los que hablaron mapudungun en la escuela fueron castigados severamente, por sus profesores, con castigos físicos y psicológicos, lograron desplazar el mapudungun. En la siguiente cita conozcamos parte de la experiencia de una profesora mapuche de no más de 40 años.

"*Cuando hablaba mapudungun mi profesora me lavaba la boca con jabón, diciendo que yo hablaba palabras sucias, entonces debía lavarme, quedando mi boca pasada a jabón, era muy desagradable*".

Experiencias como éstas fueron generalizadas en los hablantes, muchos de ellos no superaron el trauma y acallaron su lengua materna para siempre. En la actualidad uno de los obstáculos que tiene la educación bilingüe es la oposición de padres mapuche que no quieren que sus hijos vuelvan a vivir la misma experiencia.

En la actualidad la Reforma Educativa Chilena, promueve la libertad de enseñanza, proporcionando un amplio espacio para que las distintas comunidades educativas decidan el tipo de educación que quieren para sus hijos. En esta concepción liberal de la educación no es responsabilidad del Estado hacer educación intercultural bilingüe, aunque exista de por medio Ley indígena. La Reforma reconoce la Ley y recomienda la EIB, pero no se involucra en su desarrollo. Potenciar el bilingüismo no es política del Estado, como tampoco lo es la formación de una sociedad intercultural, ello explica la carencia de espacios institucionales, de recursos y de planificación que actualmente tiene la educación intercultural bilingüe. La ley Indígena aún cuando reconoce a las lenguas originarias, no dice nada sobre su planificación lingüística. Es más bien una Ley declarativa y pasiva frente a los problemas lingüísticos reales, promueve el modelo de EIB donde los hablantes sean mayoría, pero los hablantes de mapudungun en la escuela están en minoría en la mayoría de los casos, si de ello dependiera, simplemente no se haría nada de EIB, entonces cabe preguntarse ¿qué hay de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios? ¿Cuándo se van a respetar los derechos de los niños que hablan una de las cinco lenguas originarias del país?. Las lenguas indígenas carecen de reconocimiento, Chile sigue siendo legal y formalmente un Estado monolingüe.

La castellanización forzada de los mapuche, ha sido en parte la causante de la baja calidad educativa de la población mapuche. Sabemos que es difícil aprender a leer y escribir en un lengua que no se conoce. La población escolar mapuche, pese al desplazamiento del mapudungun mantiene distintos niveles de bilingüismo ignorado por el sistema escolar. Sin embargo, aún persiste la práctica que induce al niño indígena a renunciar a sus derechos lingüísticos culturales para acceder a la educación.

B) Situación actual del mapudungun en un contexto de política lingüística desfavorable a su desarrollo

Antes de entrar al uso del mapudungun en nuevos contextos es necesario analizar los problemas que afectan al mapudungun a nivel de su estructura interna y al interior de la sociedad mapuche y no mapuche. Se trata de los problemas de aminoramiento social, de exclusión y deterioro funcional y estructural de la lengua, generados a partir del contacto desigual con el castellano. Hablamos de aminoramiento social porque ésta no goza de prestigio al interior de la so-

ciedad chilena y su valor depende de la función que cumple, hoy reducida al plano doméstico. Exclusión porque ésta es utilizada sólo en la vida doméstica y en la cultura tradicional de las comunidades y no para las funciones formales, para la ciencia, administración, la justicia, etc. Deterioro funcional y estructural, debido a que ha permanecido casi estancada en su desarrollo e inundada por la aculturación lingüïstica, no está escrita y manifiesta un escaso grado de elaboración lingüística. Para profundizar el tema, hablaremos brevemente, de los principales problemas que afectan al mapudungun.[9]

1. Permanencia en la oralidad en un contexto de alfabetismo generalizado

El mapudungun permanece en forma oral, sin escritura, en un contexto de mapuche hablantes alfabetizados en castellano. Siendo así, cada vez que se necesita escribir estamos obligados a hacerlo en castellano. La ausencia de la escritura del mapudungun limita el desarrollo de la lengua y los hablantes nos autolimitamos a desarrollar habilidades lingüísticas de leer y escribir en nuestra propia lengua. No debemos olvidar que la escritura aumenta el uso de la lengua en nuevos contextos.

2. Escasa intelectualización y falta de registros formales para los saberes de la cultura moderna y universal.

Debido a la ausencia de la escritura, el mapudungun no cuenta con registros formales para poder hablar de los distintos ámbitos del conocimiento moderno.

3. Empobrecimiento lexical

Se refiere a la pérdida de palabras en mapudungun y a la disminución de su inventario léxico. Muchos conceptos han caído en desuso debido a la penetración del castellano. Ejemplo:

Ayllarewen: una reunión para tomar grandes decisiones, donde se juntaban nueve *rewe*, que representaban a nueve *lof* o comunidades. La palabra ha caído en desuso porque la ceremonia ya no se hace.

Kuyfikeche: Gente antigua. A menudo es reemplazada por *antiku*, del castellano antiguo.

---

[9] Chiodi, Loncon. Por una Nueva Política del Lenguaje, Temuco, Editorial Pehuen, 1996.

4. Sustitución y desplazamiento por parte del castellano

Cada año que pasa disminuyen los hablantes. Si tomamos como referencia a una familia mapuche extendida, tenemos a personas bilingües, mapudungun-castellano en la generación de los abuelos, en la generación de los padres encontramos bilingües sustractivos de mapudungun y en la de los nietos, monolingües de castellano. El mapudungun es desplazado y sustituido por el castellano.

5. Falta de prestigio y abandono de la lealtad lingüística

La falta de prestigio de la lengua en la sociedad chilena trae consigo el abandono a la lealtad lingüística de los hablantes, vivimos en un mundo en que hablar mapudungun no significa nada, no implica estatus social, ni es sinónimo de cultura, por el contrario, el hablante de mapudungun ha sido objeto de discriminación por parte de la sociedad no mapuche. Otra razón del abandono a la lealtad lingüística es el poco valor utilitario del mapudungun en la sociedad, debido a la ausencia de terminologías y de registros para expresar la cultura moderna. Hay mapuches que no quieren enseñar su lengua a las nuevas generaciones, prefieren el castellano, porque esta última es la lengua que necesitan para triunfar. La situación diglósica en que se encuentra la lengua mapuche ha generado en los hablantes la mentalidad diglósica, expresada en la vergüenza étnica, la negación de la identidad, el abandono cultural y lingüístico.

6. Aculturación lingüística

La aculturación lingüística es el conjunto de alteraciones que se producen en la estructura de la lengua dominada por la penetración de la lengua dominante, generando un proceso de contaminación lingüística en los distintos niveles de la lengua, fonológico, morfosintáxtico, léxico y semántico, como veremos a continuación:

Plano fonológico: Se refiere a la incorporación de fonemas (sonidos) del castellano en el mapudungun, veamos los siguientes ejemplos:

Palabra originaria	palabra aculturada	castellano
Küla	*Kila*	*tres*
Llalla	*Yaya*	*suegra del hombre*

Plano lexical: Se introduce léxico del castellano en el mapudungun:

Palabra originaria	palabra aculturada	castellano
Welutuy	*cambiatuy*	*cambió*
Kimeltuenu	*enseñalenu*	*me enseñó*

Plano morfosintáctico: El castellano penetra la morfosintaxis del mapudungun:

Forma originaria	forma aculturada	castellano
Purumeyu	*vamos a purucar*	*bailemos tu y yo*
Pewkayal	*hasta ka antü*	*hasta luego*

Plano semántico:

Palabra originaria	palabra semantizada	Castellano
Mapudungun	mapuchedungun[10]	habla de la tierra
Wuñoy tripantu	we tripantu	año nuevo

6. Presencia de variantes dialectales sin contar con una lengua estándar

Las variantes dialectales no son problemas en sí mismas, pero al no existir una lengua estándar, ellas quedan sujetas a su propia evolución y pueden derivar en la creación de nuevas lenguas, ininteligible con la lengua original. Hasta el momento esto no ha ocurrido con el mapudungun, pero el fenómeno de la aculturación lingüística puede llevarnos a esta situación si no se toman las medidas correspondientes. De los dialectos más conocidos del mapudungun, uno de ellos, el che sumun Williche de San Juan de la Costa, es el más afectado por este fenómeno y ya manifiesta niveles de initeligibilidad con el mapudungun más original.[11]

---

[10] Mapuchedungun. Quienes sostienen que la lengua mapuche se llama mapuchedungun argumentan que se llama así porque la tierra no habla, por cuanto no puede ser mapudungun. Desde la concepción mapuche la tierra tiene vida y habla a través de los seres que la habitan.

[11] El chesumun de San Juan de la Costa no usa posesivo ni dual. A nivel fonológico no utiliza los sonidos postdentales 'n y 'l ni la sexta vocal "u". En chesumun para decir pewkayal, hasta pronto se dice asta wespe wile. (hasta del castellano hasta, wespe de después y wile de ule, mañana. (Como decir hasta después de mañana).

2. LA EXTENCION DEL USO DEL MAPUDUNGUN EN CONTEXTOS NO TRADICIONALES

1. La reforma educativa y la planificación lingüística del mapudungun

En el contexto general, la Reforma Educativa chilena no ha arrojado los resultados esperados en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa, los problemas de rendimiento escolar persisten pese a las distintas estrategias implementadas. La Prueba SIMCE (Sistema de medición de la Calidad de la Enseñanza) aplicada a nivel nacional en niñas y niños de segundo ciclo en 2000 arrojó malos resultados, de ello se desprende que el 19% presenta un rendimiento deficiente en lenguaje, un 32% en Matemáticas y un 27% en ciencias.[12] Estos resultados son aún más bajos en los establecimientos con población mapuche, según la información proporcionada por los profesores en el área de lenguaje y comunicación.[13]

Los bajos rendimientos de las niñas y los niños mapuche tradicionalmente han sido atribuidos a la presencia del bilingüismo, como si ser bilingüe fuera un obstáculo para el aprendizaje. El problema no es el bilingüismo ni el ser bilingüe, sino que es un problema metodológico para abordar la situación bilingüe en la educación, como lo corrobora el SIMCE del año 1999, aplicado a jóvenes de la Enseñanza Media. Los liceos que logran más alto puntaje en lenguaje y comunicación fueron El Colegio Alemán de Temuco y El Suizo de Santiago, ambos bilingües. Entre los que lograron el puntaje más bajo se encontró el Liceo Técnico Particular Guacolda de Chol-Chol, un liceo que se define con un proyecto educativo de EIB y entrega formación técnica a jóvenes mapuche. Los tres promueven el bilingüismo, el primero Alemán-Castellano, el segundo Castellano-Suizo, el tercero Mapudungun-Castellano, la diferencia radica en que los dos primeros trabajan con todo a su favor, enfoque metodológico pertinente, materiales disponibles, currículum orientado al desarrollo del bilingüismo, y además trabajan con lenguas de alto prestigio social, y altamente estandarizadas, todo ello acompañado de infraestructura de última generación y con personal profesional en su mayoría bilingüe. En el tercer liceo no existen las condiciones de

---

[12] Diario La Tercera, 6 de julio, 2000.

[13] Diagnóstico sociocultural lingüístico de dos escuelas de Arauco. SIEDES-COANDI VIII Región, año 1997.

equipamiento técnico metodológico, aunque está en sus planes lograrlo con apoyo del Ministerio de Educación a través del Proyecto Montegrande.[14]

Es un hecho que el bilingüismo redunda en ventajas académicas, permite mayor apertura intelectual, pensamiento verbal más desarrollo, horizontes culturales más amplios y mejores resultados académicos, pero para que ello ocurra deben existir las condiciones técnicas y metodológicas que presten la debida atención. Se requiere de un programa de educación bilingüe intercultural que apoye la formación y actualización de los docentes de aula en enseñanza de segundas lenguas, la formulación de los materiales didácticos y brinde un debido acompañamiento al proceso de revitalización de las lenguas en estado de diglosia (entre ellos al proceso de renovación lexical) y aumente su uso académico.

El desarrollo operativo de la EIB en Chile en sus aspectos técnicos metodológicos depende de Universidades, Fundaciones, ONG y Consultoras.[15] La falta de coordinación y puesta en común de los enfoques técnicos de las instituciones consultoras y la discontinuidad de los financiamientos no ha permitido establecer estrategias comunes y complementarias para atender los problemas que se presentan al implementar la EIB, principalmente a los problemas metodológicos que tienen que ver con la enseñanza de la lengua y cultura y la planificación lingüística, siendo esta última la más débil y la menos tratada. En los párrafos siguientes analizaremos el proceso que vive la ampliación del uso de la lengua mapuche en los programas pilotos de EIB y en otros programas públicos o en acciones que han extendido el uso de la lengua más allá de lo tradicional. Con las limitantes existentes en cuanto a la información, dado a que el tema no se ha debatido, trataré de sintetizar algunas percepciones respecto a la planificación lingüística, señalando los avances y las dificultades del proceso.

---

[14] El Proyecto Montegrande busca formar Liceos de anticipación y de excelencia académica y es implementado en el Marco de la Reforma Educativa chilena por el Ministerio de Educación.

[15] El Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena licitan los fondos para el desarrollo de la EIB a instituciones externas. Estas dos entidades financian la mayoría de dos proyectos de EIB que se ejecutan en diferentes regiones y pueblos indígenas. Tanto el Ministerio como la CONADI poseen otras líneas de acción en educación tales como becas para algunos estudiantes de origen indígena, entre otros.

2. Los programas pilotos de EIB en zona mapuche y problemas de la planificación lingüística.

a) La incorporación del mapudungun en la escuela ha implicado ampliar su uso a un ámbito no tradicional y específicamente a la sala de clases, ello ha traído consigo la necesidad de la escritura y la incorporación de terminología básica del lenguaje pedagógico acuñados en mapudungun.

Este gran paso ha dejado al descubierto los siguientes problemas. Hay proyectos que estimulan el uso oral de la lengua, dejando la escritura a voluntad de profesores y monitores, quienes escriben en diferentes alfabetos y en algunos casos optan por escribir la lengua siguiendo los patrones de escritura del castellano, atentando contra la autonomía del mapudungun. La estrategia del uso oral del mapudungun se fundamenta en que la lengua siempre ha sido oral, características que la EIB debiera mantener, olvidando que los niños en la escuela son alfabetizados en castellano y que la mayoría de los mapuche lee y escribe en castellano por cuanto si no escribe en mapudungun siempre estará dando preferencia al castellano. La ampliación del uso de la lengua inevitablemente nos lleva a la escritura de la misma, una lengua no escrita frente a otra escrita mantiene su condición de lengua minoritaria en una sociedad de alfabetismo generalizado.

En lo que se refiere a la creación de nuevas terminologías, principalmente en el lenguaje pedagógico, no se ha brindado el debido acompañamiento para impulsar esta labor, la mayoría de los profesores desconoce los criterios y procedimientos de la renovación lexical, siendo así, y cuando requiere de una nueva terminología realiza un trabajo espontáneo de acuñación. No hay un organismo que centralice la creación de la nueva terminología y tampoco sabemos cuántas palabras nuevas han sido creadas, tal cual está la situación hace suponer que existe la duplicación y multiplicación de conceptos nuevos para una sola palabra. Por ello urge una instancia de socialización de la experiencia y crear las condiciones para potenciar la normalización del lenguaje pedagógico.

A continuación algunos de los neologismos creados y difundidos en el contacto con profesores:

Elwiriwe	cuaderno	*wiriwe*	lápiz
Trünkaywe	compás	*liftuwiriwe*	goma

Karüfwe	sacapuntas	*norümwe*	regla
Kompeyün	puerta	*inadkintuwe*	ventana
Pengelwiriwe	pizarrón	*kimeltuchefe*	profesor
Eltukawe	estante	*trililwe*	campana
Eñumtuwe	estufa	*pengeldunguwe*	televisor
Chillkatuwe ruka	escuela	*chillkatufe*	estudiante

b) La incorporación del uso escrito del mapudungun y el uso de distintos alfabetos

Es necesario dirimir las discrepancias existentes sobre el alfabeto o grafemario de la lengua mapuche. Hasta la fecha se han hecho varios intentos y cada uno de ello culmina con un nuevo alfabeto.

En un comienzo, la disputa entre el alfabeto unificado y el Grafemario mapuche de Anselmo Ragileo, posteriormente, hubo un nuevo intento de unificación el que culminó con otro alfabeto "*Adünchefe*".

Lamentablemente, en las consultas realizadas para la unificación del alfabeto no se ha incorporado la voz del profesor de aula que enseña la lengua, y por su experiencia conoce las dificultades de leer y escribir con uno u otro alfabeto.

La escritura en diversos alfabetos redunda en desventajas metodológicas para el proceso y en desventajas económicas. Así se desaprovechan las experiencias y los pocos materiales escritos que podrían servir a las distintas experiencias, que quedan restringidas al alfabeto que fue escrito.

c) La elaboración de textos de usos didácticos para la enseñanza bilingüe intercultural y el fomento del uso escrito de la lengua

No son muchos los textos didácticos realizados para uso escolar, aunque esta línea se esté impulsando desde hace un tiempo por distintos organismos y hay experiencias enriquecedoras al respecto.[16] Sin embargo, por mucho tiempo se ha repetido una tendencia

[16] La Fundación del Magisterio de la Araucanía ha publicado un set de texto para la enseñanza del mapudungun para los ocho años de la educación básica. El texto Mapudugunyu de María Catrileo, para la enseñanza del mapudungun como L2. Los textos publicados por el programa de EIB de siedes, en el marco de dos conve-

casi generalizada, el realizar publicaciones poco atractivas a la mirada, principalmente de los niños, textos de un solo color, poco didáctico, con pocos recursos visuales, en publicaciones de mala calidad, muchas veces hasta fotocopiado.

Estos textos, al ser puestos frente a uno de castellano, que por lo general son llamativos y muy didácticos, a todo color, con publicaciones de buena calidad, quedan en inmediata desventaja. En estas condiciones la lengua mapuche no supera su aminoramiento social. Es difícil decirle a un niño que valore su lengua, si el texto que usa demuestra su poco valor.

Los textos publicados en mapudungun también llevan un trabajo adicional respecto al tratamiento de la lengua, en ello es necesario abordar y tratar problemas del deterioro funcional y estructural de la lengua y atender a la variedad dialectal, privilegiando la lengua para su uso generalizado en los distintos hablantes. Estas necesidades se presentan fundamentalmente, cuando se trata de publicar textos de recopilaciones orales registrados de diversos hablantes. Todos sabemos que no es lo mismo el habla oral que la escrita, y si a esto le agregamos el problema de la aculturación lingüística presente en el mapudungun y la presencia de alguna variante dialectal del hablante, el trabajo es aún mayor. Compartiremos aquí algunas estrategias generales de cómo se ha abordado la situación.[17]

Cuando el hablante incorpora préstamos del castellano y existen las palabras en mapudungun es recomendable recuperar las palabras en desuso y por ello no es posible usar los préstamos conforme a patrones fono-morfológicos del mapudungun.[18]

---

nios con CONADI VIII Región, por los autores Christian Martínez y Elisa Loncon, entre ellos BÍO-BÍO Wingkul Pewenche Epew", Libro de cuentos pewenche, "Pewenche Kimun" Relatos sobre sabiduría pewenche. Contiene recetas de comidas, medicina, religiosidad, juegos, bailes y teñidos de la lana. "Pichi Achawall". Texto básico de enseñanza mapudungun como segunda lengua, incluye una guía para el profesor "Wiriañ Mapudungun", Manual de lectoescritura del mapudungun, usa el Alfabeto Unificado, recomendando la incorporación de los sonidos dialectales más siginificativos y analiza la problemática sociolingüística del mapudungun, "Pichikeche" Guía de educación intercultural para la educación preescolar. Contiene el marco teórico de la EIB, diez unidades didácticas de EIB con sus respectivas fichas de contenido sobre la cultura.

[17] Estas estrategias fueron desarrolladas en la elaboración de los textos "Bío Bío Wingkul Pewenche Epew" y "Pewenche Kimun".

[18] Chiodi y Loncon, Crear Nuevas Palabras.

Si el hablante está utilizando una estructura lingüística aculturada, ello es mejorable incorporando la estructura del mapudungun original.

Si el hablante está utilizando una variedad dialectal, es importante señalar en una nota en el texto, las otras modalidades de cómo se dice tal cosa o idea en la variante más conocida, dado a que no contamos con una lengua estándar, pero a través de la escritura podemos potenciar su estandarización.

Otro aspecto importante de considerar es la difusión del material escrito, fundamentalmente entre los hablantes de las comunidades. Es necesario que los textos lleguen a los usuarios de la lengua, hasta su casa, porque allí los niños no tienen textos y menos en mapudungun, a lo mucho en sus casas se encuentran afiche de la propaganda de algún candidato político. El texto en mapudungun en el hogar del niño genera atracción, y más si éstos hablan de ellos mismos, muestran sus caritas, sus creaciones. En un seguimiento que hicimos a un texto entregado a los niños, nos encontramos que ellos se llevaron el texto para su casa y allí incorporaron a los padres en sus estudios, generando una red familiar de consultas en torno al texto. El impacto que tuvo el texto fue mayor en la casa que en la escuela, porque el niño cuando no sabía, en la casa podía preguntar a su mamá, u otro familiar y en la escuela no tenía esa posibilidad porque la mayoría de sus profesores no eran bilingües.

d) Fomento del uso oral de la lengua mapuche en el establecimiento

Es importante el fomento del uso oral del mapudungun en la escuela, porque este no es un espacio de uso tradicional y muchos niños no quieren reconocer ante sus profesores su condición de hablantes. En algunos proyectos han incorporado a monitores bilingües para que introduzcan el uso oral de la lengua y colaboren con los profesores no hablantes del mapudungun. Una estrategia más innovadora implementada en una experiencia piloto fue la Franja Lingüística, iniciativa aplicada en forma transversal en todos los subsectores de aprendizaje y en todos los niveles educativos.[19] Todos

[19] A través de ella se buscó generar capacidades comunicativas básicas en chedungun de las niñas y niños, tales como saludar, nombrar, enumerar y responder consultas elementales, en el plazo de un semestre. Del mismo modo para fortalecer las capacidades comunicativas y expresivas de las niñas y niños. Informe sobre el Proceso de Inserción de la EIB en el aula, en dos Escuelas de Arauco. SIEDES, 1999.

los días y durante 15 minutos un profesor hablante se dirigía a los niños en mapudungun, abordando contenidos propios del contexto sociocultural de los niños (saludos, descripción de objeto, preguntas de uso cotidiano, etc.) los alumnos respondían en coro, sin temor a equivocarse o si no sabía seguían al que sabía, después los profesores en la sala de clases le daban un tratamiento individual a los aprendizajes tratados en la franja.

e) Investigación sociolingüística

Hay mucho por hacer en esta materia. Los proyectos pilotos por lo general realizan un estudio sociolingüístico inicial al comenzar una experiencia, identificando las lenguas que hablan los niños, sus padres, profesores y la práctica de la cultura en la comunidad educativa. Sin embargo, son pocos los estudios que revelan en profundidad los niveles de competencias bilingües del niño; si un niño dice que "habla castellano" debe entenderse en el marco de las limitaciones lingüísticas presentes en la comunidad, esto no dice nada sobre la profundidad con que se maneja la lengua.

Otra materia a investigar son las transferencias de códigos utilizados por los niños bilingües y en identificar los niveles de aculturación lingüística presente en la lengua que utiliza. De ello no tenemos estudios al respecto.

No está demás señalar la necesidad de realizar estudios para abordar las siguientes temáticas; en la línea de la planificación lingüística, la estandarización, normalización, renovación lexical, desarrollo escriturario. Investigación dialectológica, la situación sociolingüística de la lengua vernácula (funciones de la lengua, campos de uso, actitudes etc.)

3. Otros ámbitos de desarrollo o extensión del uso de la lengua mapuche

a) La publicación bilingüe de obras literarias y traducción de obras clásicas al mapudungun

Sabemos que los aportes de la literatura al desarrollo lingüístico son innegables, la escritura en una lengua permite su intelectualización, la creación de textos y de nuevos estilos. En nuestro caso aún cuando no se ha potenciado el fomento literario en mapudungun, poetas y escritores mapuche de destacada trayectoria como Elicura Chiwaylaf, Leonel Lienlaf, Ricardo Loncon, han em-

prendido la fértil senda de publicar sus obras en mapudungun. Son mucho más los que escriben, sin embargo las limitantes económicas son los obstáculos que impiden la publicación de la producción literaria. El poeta Chiwaylaf, también ha iniciado la traducción de obras clásicas al mapudungun, entre ellos la publicación bilingüe de poemas del Canto General de Pablo Neruda.

b) La publicación periodística

Hay muy poca experiencia en el tema, hasta hace poco no había diario bilingüe excepto una inserción en mapudungun de alguna noticia relevante en el Diario AUKIÑ editado por el Consejo de Todas las Tierras, una organización mapuche. Por lo general, el texto en mapudungun es claro, su contenido es entendible, aunque la lengua presenta unas que otras alteraciones morfológicas, pero igual se entiende.

Lo que es evidente en la escritura es la ausencia de un alfabeto, el texto se escribe indistintamente con distintos alfabetos y a veces presenta una escritura castellanizada.

Recientemente, acaba de salir un diario bilingüe, publicado por CONADI para informar sobre los beneficios gubernamentales a favor de los pueblos originarios. Se trata del Diario Nuestros pueblos o Iñchiñ Taiñ Pueblos. Esta publicación pudo haber sido una buena contribución a las lenguas originarias y mapuche en particular y así lo confirmaron las autoridades que asistieron a su lanzamiento- pero no lo fue, al menos en su primer número. Presenta carencia en el tratamiento lingüístico, sobre todo a nivel del registro de la lengua, para abordar terminologías y formas de discursos que no son propios de la lengua mapuche tradicional. En el diario se evidencian los problemas que afectan al mapudungun principalmente, su deterioro funcional y estructural, vulnerando su autonomía del castellano. Dada la importancia y los aportes que nos puede dejar su análisis, a continuación comentaremos algunas observaciones:

b.1. Pobreza de vocabulario: Se usan indiscriminada-mente algunos conceptos para designar distintos significados, aun cuando existen las palabras en mapudungun, ejemplo:

Utiliza *küdawngechi*, para "manejo" cuando lo más cercano es *pünel*.

b.2. Usa una traducción literal del castellano al mapudugun

sin importar el significado del texto. Ejemplo, dice "ti kulliñ azkünui fill rakizuam zoi azkülelu..." para decir

"*El fondo ha implementado programas y proyectos*... Pero en el texto se entiende: "el pago (o animal) dejó diversos pensamientos, el mejor..."

b.3. Problema gramatical, ejemplo dice "ti puke pueblos indígenas". En mapudungun pu y ke son partículas pluralizadoras independientes, pu pluraliza sustantivo y ke plural de adjetivo. En ese caso correspondería utilizar pu. En el mapudugun oral hay hablantes que utilizan puke, pero esto es una distorsión que podemos corregir.

b.4. Presenta un lenguaje poco creativo, hay una cantidad de préstamos del castellano, en circunstancias que la morfología del mapudugun es tan rica en partículas que permiten armar nuevos conceptos, por ejemplo pueblo indígena se podría decir "wunel anunmapuche" (los primeros asentados en la tierra) o "wuneltuchengen", acercándolo a pueblo originario o más precisamente a gente originaria.

b.5. También hay conceptos nuevos ya creados y de uso generalizados que no fueron incorporados, entre ellos epurume kewon kimeltun, para decir educación bilingüe intercultural.

b.6. Para decir "Comisión de verdad histórica y nuevo trato", dice: *Trawütulu ta rüf kuifike zugu ka ñi chumgeal ti we zugu*, tal vez quedaría mejor: *Rüfke kuyfidungu trawunche ka we trürümel dungu* (son las "verdades históricas": *rüfke kuyfidungu* y no las "historias verdaderas": *rüf kuifike zugu*. Es la "comisión"; *trawunche* y no "cuando se unió": *trawutulu*, como dice el texto).

Para solucionar estos problemas es recomendable contar con un equipo de especialistas, mapuche hablantes que escriben, lingüistas y traductores que se preocupen de hacer el trabajo técnicamente bien orientado y que atiendan los problemas de diglosia del mapudungun presentes en el texto. Se trata de un diario oficial del gobierno para difundir lo que hace en materia indígena, por lo mismo este pasará a ser para muchos un modelo. Por lo que problemas como los ya señalados no se pueden dejar pasar.

c) Los monitores de salud intercultural, Amuldungufe y el uso del mapudungun en el sistema de salud, postas y hospitales

Amuldungun, es el nombre de una oficina de orientación y

comunicación intercultural, que se instaló en el hospital de Galvarino 1993 y meses más tarde en un Consultorio de Salud en Temuco y actualmente en otros centros de atención de la región. Se trata de una iniciativa que tiene por propósito contribuir a mejorar la calidad de atención de la población mapuche acercando el modelo de atención en salud a la realidad sociocultural de los usuarios, para ello se trabaja con personal mapuche bilingüe, conocidos como Amuldungufe, cuyo rol es contribuir a mejorar la interacción y comunicación ente el consultante y el paciente mapuche, la familia y el personal del equipo de salud, además deben dar a conocer costumbres, creencias y prácticas de salud del pueblo mapuche al interior del sistema.[20]

Respecto al uso del mapudungun en el programa, ésta se utiliza mayoritariamente en forma oral, por iniciativa de los amuldungufe, ellos acuden a la lengua cada vez que el paciente lo amerite, en reuniones con mapuche hablantes y en la incorporación del lenguaje especializado de la medicina y salud mapuche, para enriquecer el debate intercultural. No existe una línea de acción formal al interior del programa que potencie el uso oral y escrito de la lengua. La experiencia no ha producido material bilingüe, aunque si ha introducido léxico especializado al interior de materiales de difusión del programa.[21]

d) El mapudungun y las señaléticas en los espacios públicos

En las oficinas públicas localizadas en Temuco se ha venido incorporando señalética en mapudungun, entre ellos en el Registro Civil, INDAP, Secretaría Regional Ministerial de Educación, y otros. La iniciativa ha sido promovida por la intendenta de la IX Región, como una forma de acercarse a los mapuche.[22] La señalética del mapudungun se ve visiblemente en las puertas y ventanillas de atención. Muchos de los conceptos utilizados son palabras acuñadas, extensiones semánticas que desbordan el uso tradicional de la lengua. Entre los problemas presentes se encuentran:

---

[20] Primer encuentro nacional Salud y Pueblos indígenas. Servicio de Salud Araucanía, IX Región, Temuco, 1997.

[21] NGULAM, Consejos para tener una alimentación más sana en el campo. Cartilla de difusión, Programa Mapuche, Asociación de salud para Maquehue y Proyecto de promoción escuela saludables.

[22] Algunas palabras acuñadas en el Registro Civil de Temuco son: Azentu kimeluam kañpule: pasaporte, kimeluan: gabinete de identificación, katripache ñi azentuku: cédula de identidad para extranjeros, melichinkud: inscripción de vehículos motorizados, entre otras

1. La duplicación y a veces multiplicación de conceptos en mapudungun para una misma palabra, entre una oficina y otra (por ejemplo, para decir oficina de información se utilizan las palabras wuldungupeyüm, amuldungun y yowdungupeyüm. En este caso, es necesario centralizar la tarea de planificación del léxico para evitar la esquizofacia originada por la acuñación realizada por múltiples personas e instituciones, la tarea es contar con un equipo técnico especializado en la creación de nuevas terminologías, que ofrezca servicios lingüísticos a las instituciones interesadas en la promoción de la lengua.

2. Dificultad para comprender la lengua mapuche escrita por parte de los destinatarios. Se interfiere el mensaje, por el alfabeto utilizado o porque la palabra es muy nueva y por ende desconocida. Los mapuche hablantes no están acostumbrados a leer y menos a usar la terminología acuñada.

En este caso sería conveniente gastar un poco mas de recursos para preparar a los usuarios de la lengua, enseñarles a leer y escribir, difundir el alfabeto utilizado en las señaléticas o simplemente incentivarlos a usar su lengua a través de un mensaje escrito.

4. Algunas tareas pendientes para la extensión del mapudungun y su desarrollo lingüístico

a) Elaboración y actualización de diccionarios monolingües mapuche y elaboración de gramática actualizada.

Tanto para el diccionario como para la gramática ya existen trabajos avanzados,[23] el paso siguiente será actualizar estos trabajos y escribirlos en mapudungun, la opción que nos permitirá intelectualizar el mapudungun, recuperando su innegable autonomía y dejar de fomentar la intelectualización del castellano a partir de nuestra lengua, lo hacemos a menudo cuando escribimos sobre nuestra lengua en castellano.

b) La incorporación del mapudungun en el ámbito tecnológico científico y el uso del cyberespacio

Es necesario impulsar el desarrollo de la actividad

---

[23] Diccionario Arauncano – Español y Español Arauncano. Augusta 1916, El diccionario Lingüístico – Etnográfico de la lengua Ma puche. Mapudungun – Español – Inglés, M. Catrileo 1995, la Gramática Araucana, Augusta, 1903.

terminológica como una acción de la política lingüística para impulsar el desarrollo de la lengua en los entornos científicos, técnicos, culturales, lo que constituye una acción imprescindible si queremos que el mapudungun esté presente en todos los ámbitos de la vida social. Desarrollar esta actividad requiere contar con un equipo de técnicos hablantes de mapudungun especializados en la lingüística, que dirija la actividad de la creación de palabras y entregue asesoramiento terminológico a las instituciones, para la elaboración de registros especializados en los distintos ámbitos del saber. Las nuevas terminologías deben contar al mismo tiempo con sistema de difusión y de uso expedito que popularicen el uso de las palabras nuevas.

La lengua mapuche también debe alcanzar a la sociedad de la información y estar presente en Internet, servirse de la tecnología moderna que ofrece la globalización, a objeto de potenciar su desarrollo. Internet permite oportunidades de colaboración entre lenguas que viven situaciones similares, el intercambio de información, experiencias y de conocimientos, favoreciendo las relaciones multilingües y la igualdad entre las lenguas.

c) Reconocimiento oficial sobre el empleo de las lenguas indígenas en espacios de la vida pública, en los diferentes estamentos de la administración pública

Es necesario el reconocimiento oficial de la lengua para impulsar su desarrollo ya que el uso y conocimiento de una lengua dependen no sólo de la lingüística sino también de factores políticos, sociales y económicos. Por cuanto el mapudungun necesita dotarse de herramientas jurídicas que garanticen su presencia en todos los ámbitos sociales, culturales, científicos.

Es importante que el Estado reconozca la diversidad lingüística del país como la autonomía de los pueblos originarios, entre ellos la de los mapuche, como lo han hecho otros estados modernos, en Europa, concediendo la autonomía a los pueblos o naciones sin estados para garantizar sus derechos colectivos, entre ellos los derechos lingüísticos culturales. El desarrollo de una nueva política lingüística para el mapudungun implica conceder la autonomía lingüística al pueblo mapuche para que este pueda planificar su lengua y así dar paso al multilingüismo. Las lenguas se salvan cuando los hablantes están dispuestos a hacerlo, no son los agentes externos los que la salvan, por eso la tarea de la planificación lingüística le corresponde

al pueblo mapuche, pues se trata de su lengua, y el futuro de ella nos pertenece.

La labor del Estado, los gobiernos e instituciones se traduce en abrir los espacios institucionales para que ello tenga lugar, disponer de los recursos económicos para tales fines, ello constituye un acto de justicia histórica, ya que fue el sistema estatal, y los sucesivos gobiernos quienes silenciaron la voz de muchos pueblos originarios, combatiendo la diversidad lingüística.

Conclusiones

1. A pesar de las dificultades del mapudungun, está saliendo del encierro al que había estado relegado socialmente. Hoy es posible, hablar del uso de la lengua en nuevos contextos, aunque son experiencias incipientes, ellas son posibles proyectarlas al futuro, con programas que fomenten la lealtad lingüística de los hablantes, ya que el uso de la lengua depende de los hablantes y al interior de la sociedad mapuche se está viendo un mayor interés por el mapudugun, y está aumentando la dignidad de ser mapuche.
2. Es urgente tomar medidas de Planificación Lingüística en los distintos programas, y proyectos que amplían el uso de la lengua más allá de los ámbitos tradicionales, principalmente en EIB, avanzar en la normalización del lenguaje pedagógico, en dirimir las discrepancias existentes sobre el alfabeto de la lengua mapuche, fomentar la escritura, el reconocimiento de las lenguas originarias, entre otros.
3. Es necesario potenciar la creación de un referente técnico lingüístico para el mapudungun, compuesto por hablantes de la lengua, escritores, profesores y lingüistas que trabajen en la producción de terminología nueva y asesoren a las instituciones que impulsan el uso de la lengua en ámbitos no tradicionales.
4. Toda publicación en lengua mapuche, debe sobreponerse a los problemas que afectan a la lengua, (aminoramiento social, exclusión y deterioro funcional y estructural) para lograr el objetivo de valorar la lengua y legitimar su uso en la sociedad moderna. No debemos perder de vista que la lengua mapuche es autónoma e independiente del castellano, y es ésa autonomía la que le da su especificidad y carácter de lengua. El mapudungun es una lengua abundante de partículas y sus combinaciones permiten generar nuevas terminologías. Su estructura lingüística está viva, y los

hablantes del mapudungun también, podemos maniobrarla sin fomentar su deterioro estructural.

5. Es necesario contar con mayor involucramiento de Ministerio de Educación y de CONADI en el tratamiento metodológico de la EIB y la planificación lingüística, realizar investigaciones, formación de recursos humanos, programas de promoción del uso de la lengua, la planificación lingüística al interior de los mismos programas institucionales, entre otros programas que van engrosando las necesidades para el éxito de la EIB.

6. Potenciar el uso de la lengua mapuche en los servicios públicos, con un programa de promoción que incluya la difusión y uso de la lengua, capacitación para el uso e incorporación de nuevas terminologías, fomentando la mayor presencia de la lengua mapuche.

BIBLIOGRAFIA

Agusta Felix. **Diccionario araucano.** Santiago, 1996.

Agusta Felix. **Gramática araucana.** Valdivia. Santiago, 1990.

Catrileo, María. **Diccionario lingüístico etnográfico de la lengua mapuche.** Santiago, 1995.

Catrileo, María. **Mapudunguyu**. Curso de lengua mapuche. Valdivia, 1987.

Chiodi, F.; Loncon, E. **Por una nueva política del lenguaje.** Editorial Pewen, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 1995.

Chiodi, F.; Loncon, E. **Crear nuevas palabras.** Editorial Pillan, Universidad de la Frontera, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Temuco, 1999.

Gallardo, Andrés. "La situación Mapuche, problema de Planificacióln Lingüística", **Cultura Hombre y Sociedad,** Col 1 No. 1, Universidad Católica de Temuco, 1984.

Guevara, Tomás. **Costumbres Judiciales.** Enseñanza de los Araucanos, Imprenta Cervantes, 1904.

Hernández, Arturo; Ramos, Nelly; Cárcamo, Carlos. **Diccionario ilustrado mapudungun, español, inglés.** Temuco, 1997.

Kinberg, Eric. **Manual del monitor.** Curso de lectoescritura en mapudungun. Imprenta y Editorial Küme dungu, Temuco, Chile, 1996.

Loncon, Elisa. **Wiriaiñ Mapudungun,** Imprenta Kolping, Conadi-Siedes. Temuco 1999

Loncon, Elisa; Martínez Christian. **Toki kura. Arawko epew.** Conadi-Siedes, Temuco, 1998.

Martínez Christian; Loncon, Elisa. **Pichikeche**. Conadi-Siedes, Temuco 2000.

Martínez, Christian; Loncon, Elisa. **Bío Bío Wingkul Pewenche Epew.** Conadi-Siedes, Temuco, 1999.

Martínez, Christian; Loncon, Elisa. **Pewenche Kimün.** Conadi-Siedes, Temuco, 1998.

Ministerio de Educación de Chile. **Plan y Programas de Estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica** (Nivel Básico 1). Santiago, Junio, 1996.

Noggler, Albert. **Cuatrocientos años de misión entre los araucanos.** Ed. San Francisco, Padre las Casas.

Painemilla, L; Huenchul, M.; Salgado, F; Carifuta, J. **Mapu ñi antu.** Temuco, 1995.

Salas, Adalberto. **Mapuche o araucano.** Editorial Mapfre, Madrid, 1992

Sanchez, Gilberto. "Estado Actual de las lenguas aborígenes de Chile": www.uchile. cl/facultad/csociales/lenguajes/estado.htm.

Sandvig, Timothy. **Chillkatuaiñ ka wiriaiñ mapudungun mew**. Imprenta Editorial Küme Dungun Temuco, 1994.

Sepúlveda, Gastón; Rodríguez, Josefina; Varas, Norma. **Apresto para la educación bicultural**. Temuco, s/f.

2.2.7 Logros y desafíos en el proceso de normalización de las lenguas originarias de Bolivia

José Barrientos
Salustiano Aima

Bolivia, en la Constitución Política del Estado, reconoce la diversidad multicultural y plurilingüe del país. El reconocimiento de esta realidad, se concreta, en materia educativa, a través de la Ley 1565 de Reforma Educativa y, en sus respectivos Decretos Reglamentarios.

La implementación de la Reforma Educativa ha ido avanzando en varios aspectos, uno de ellos es la oficialización de las lenguas originarias mediante D.S.25894 de septiembre del presente año.

En esta línea, también se ha avanzado en el proceso de normalización de las lenguas originarias en Bolivia iniciandose con la oficialización de los alfabetos de las lenguas Aymara, quechua y guaraní, mediante Decreto Supremo N° 20227 del 9 de mayo de 1984. Sin embargo, cabe aclarar que muchos estudiosos de las lenguas originarias e instituciones como SENALEP y otras han iniciado este proceso con anterioridad.

A partir de dicha oficialización, se inicia un proceso de implementación de la Educación intercultural Bilingüe a nivel experimental, inicialmente por la Comisión Episcopal de Educación y otros, posteriormente, con el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe PEIB a partir de 1990. En este proceso, se han establecido algunos criterios de normalización de las lenguas originarias que han consistido en:

— El uso del alfabeto unificado en el uso escrito de las lenguas originarias y en la elaboración de los materiales educativos.

— Creación de términos pedagógicos, tomando en cuenta los criterios lingüísticos históricos, variación dialectal, y fundamentalmente el criterio pedagógico mediante: la acuñación, la resemantización, la recuperación (uso regional y escritos antiguos) y el préstamo (refonologización).

— El sustento de las organizaciones de base con participación en el proceso de implementación y el uso de las lenguas originarias a nivel pedagógico, fundamentalmente en la experiencia del PEIB.

La Reforma Educativa boliviana al asumir el reto de proporcionar a todos los niños de Bolivia una educación de calidad, tomando como punto de partida la lengua y la cultura de los estudiantes, ha capitalizado todas estas experiencias de educación bilingüe en lenguas originarias como lengua materna y el castellano como segunda lengua y la implementa como Política de Estado, para fortalecer y enriquecer las lenguas originarias.

Es en este contexto, que las lenguas originarias están en un proceso de desarrollo para cumplir los nuevos roles y desafíos en el ámbito de la educación formal y, luego, en un ámbito más amplio de la sociedad y de la administración pública.

Este proceso de desarrollo implica la normalización y la normatización de las lenguas originarias, la creación y desarrollo del léxico, afinar cada vez más los acuerdos para el desarrollo de la lengua escrita, involucrar cada vez más a los hablantes para que se conviertan en usuarios de la lengua escrita, etc. para que éstas cumplan las nuevas funciones. En este proceso, se han logrado avances significativos pero también subsisten aún preocupaciones que requieren de un proceso de reflexión para tomar las decisiones más adecuadas.

1. LOS AVANCES:

Definición de alfabetos

Se han oficializado los alfabetos de las tres lenguas originarias mayoritarias del país: aymara, quechua y guaraní. Actualmente, están en proceso de definición los alfabetos de otras lenguas.

Elaboración de materiales

Módulos de aprendizaje en las diferentes áreas de aprendizaje.

Algunos libros de cuentos

Manual autoinstructivo para el aprendizaje de la lengua escrita destinado a personas hablantes de las lenguas originarias que han sido alfabetizados en castellano.

Terminología pedagógica para las diferentes áreas de conocimiento.

Gramáticas escritas en lenguas originarias

Diccionarios que recogen las últimas incorporaciones léxicas que se han definido hasta el momento.

Concurso de literatura infantil en lenguas originarias.

2. LO QUE NOS PREOCUPA

En este punto se describen los aspectos que aún merecen una reflexión más profunda, dependiendo de la lengua (aymara, quechua o guaraní) ya que las preocupaciones no son las mismas.

En lo que respecta al guaraní, estas son algunas de las preocupaciones:

En los acuerdos tomados hasta ahora y, en la medida que se avanza en la reflexión, hay aspectos que se hacen necesarios repensarlos, puesto que en algunas decisiones, han primado diversos criterios, que en el transcurso de la implementación de la EIB los mismos se han ido superando. Sin embargo, aún se considera que hay aspectos que hay que mejorar. Entre los aspectos que se considera que deben repensarse están los siguientes:

Se percibe que en algunas decisiones que se han adoptado se sigue considerando la lengua escrita como un calco de la lengua oral. Ejemplo, la regla que establece que el prefijo nominal ñande se debe escribir completo delante de una palabra oral y ñane, sin la d, delante de una palabra oral. Esto trae problemas prácticos y a veces no se sabe si se debe escribir la palabra completa o no porque a veces la d se pierde completamente y otras no. En esta misma línea, hay otros ejemplos similares.

En la definición del alfabeto ha primado el aspecto pedagógico y es por eso que para la representación de un fonema característico del guaraní, que en el Paraguay lo representan con la (y), en el guaraní boliviano con la (i), lo que trae problemas prácticos en la escritura. Ahora ya estamos en condiciones de afirmar que los niños muy tempranamente van tomando conciencia de las grafías de su lengua materna y de la segunda lengua.

Otro aspecto es el que tiene que ver con la regla establecida para la escritura de los sufijos. La regla dice que los sufijos monosilábicos van pegados a la palabra raíz y los sufijos bisilábicos se escriben separados de la raíz. Esta regla también ha sido definida tomando en cuenta el criterio pedagógico y no lingüístico, ya que uno de los argumentos era que al escribir todos los sufijos pegados a la raíz, iban a resultar palabras muy largas.

Por otro lado, no se está aprovechando de la riqueza léxica de las variedades dialectales del guaraní que existen en las diversas regiones de Sud América, lo que aportaría mucho al enriquecimiento de la lengua para evitar acuñaciones y préstamos.

Para la normalización de la lengua aymara aun hay algunas dificultades ya que los hablantes en las diferentes regiones siguen escribiendo como hablan. Algunos ejemplos son los siguientes:

- En la lengua aymara, se optó por escribir las palabras con la vocal final (sin elisión vocálica) al interior de un texto. Esto, en atención y diferenciación de la escritura fonética y la escritura fonológica de la lengua o diferenciando la lengua oral (hablada) y la lengua escrita, aspectos que se sustentan en los fundamentos pedagógicos y lingüísticos. Esta situación es la que no está siendo asumida por algunas instituciones.

- Para marcar la tercera persona en tiempo pasado no presenciado, existen variación de sufijos en las siguientes formas:

Había ido	*saratayna*	*-tana*
		-taya
		-ti
		-tayna

Para estas cuatro formas se tomó en cuenta el criterio lingüístico, histórico y además otro criterio, que es la vigencia de estas formas en muchas regiones donde se habla la lengua aymara. En este sentido, se optó por el sufijo -tayna para la norma escrita y por ser la forma más conservada. Pero, a nivel oral se seguirá manejando como lo hablan en las diferentes regiones.

— De la misma forma para el sufijo marcador de la primera persona existen variaciones, como por ejemplo para decir: mi casa, se dan varias formas:

Mi casa	*uta*	*-ja*
	-ña	
	-ya	
		-xa
		-na
		-nqa

Para la norma escrita se ha optado por el sufijo *–ja* o *–ña*. Para esto se toma en cuenta el criterio de mayor uso en las diferentes regiones. Sin embargo, como la normalización de las lenguas originarias es un proceso, después de hacer algunas reflexiones lingüísticas se observa la siguiente situación:

Los pronombres personales tienen mucho que ver en la definición del marcador de persona en cuestión, ejemplo:

Yo	*naya(*)*	*uta-ja*	irregular
Tú	*juma*	*uta-ma*	
Él	*jupa*	*uta-pa*	
Nos (incl)	*jiwasa*	*uta-sa*	

Los marcadores de persona en estos ejemplos son regulares, excepto el marcador de la primera. Sin embargo, en alguna región o variante dialectal todavía está vigente el sufijo marcador de primera persona *–(ya)*. Por tanto, en este proceso de normalización se va a tener que optar por esta última */-ya/*, por la regularidad expuesta en el ejemplo.

En la lengua quechua ocurre algo similar para marcar el progresivo y también existen varias formas para este caso según las diferentes regiones, por ejemplo:

Está caminando	*puri*	*-sa -n*
		-sya -n
		-sha -n
		-shka –n
		-chka -n

Para la normalización de este sufijo se optó por el *–chka*. En este aspecto se tomó en cuenta el criterio histórico lingüístico.

2.3. La Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas Educativos

"Cada lengua es para el hablante el lugar donde se devela la conciencia, así como la herramienta con la que puede expresar todo lo que desea... En cuanto a la colectividad, una lengua es lugar de encuentro, es el elemento cohesionador de la vida común, el gran medio para la cooperación entre aquellos que configuran un pueblo".

Jesús Tusón – *El lujo del lenguaje*
Ed. Paidos Comunicaciones, 1989, Barcelona
P.100

2.3.1. La interculturalidad en los procesos educativos

Blanca Ovelar de Duarte
Vice Ministra de Educación
Paraguay

Una de las tensiones a las que se enfrentan los Estados Modernos en los albores del Siglo XXI se refiere al advenimiento de estilos de vida cada vez más universales y homogéneos en un contexto que exige la interdependencia de los países y, al mismo tiempo, los esfuerzos por configurar una identidad nacional en la que no se menoscaben los valores y las tradiciones propios de cada pueblo y de cada microcultura.

De esta manera, la pluriculturalidad y el relacionamiento intercultural se presentan desde las perspectivas intraestadual y extraestadual.

El término "intercultural" muy usado, en especial, en el campo educativo, tanto en Europa como en Estados Unidos y en América Latina, tiene carga significativa diferenciada según sea el contexto en el que se lo utilice. En el contexto latinoamericano, normalmente, hablar de interculturalidad significa reflejar, en un modelo educativo, la inquietud y los anhelos de un determinado pueblo indígena, comúnmente bajo la denominación de "Educación Intercultural Bilingüe". Esto equivale a decir educación para los indígenas y de los propios indígenas. Es normalmente el espacio que abren los Estados para estos grupos especiales con quienes reconocen una deuda histórica. En otras latitudes, sin embargo, se asume con la denominación "intercultural", la realidad establecida en las sociedades nacionales a causa de las olas migratorias y los procesos de globalización que se dan aceleradamente.

La configuración de las sociedades actuales se transforman cada vez más aceleradamente en términos de lo pluriétnico y lo pluricultural, lo que acarrea a su vez, un tratamiento especial de los etnicismos y los particularismos de los grupos que intervienen en las diferentes escenas de las sociedades, en tanto que la globalización crea un grado creciente de interdependencia en todos los niveles de la vida de las sociedades, produciendo una transnacionalización de los procesos históricos y una mezcla inusitada de diversos tipos de persona en un espacio nuevo conocido como "espacio virtual".

Podemos decir entonces que se reconoce la necesidad de una educación "intercultural" o "multicultural" en relación con tres grandes cuestiones:

— Los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales.

— La búsqueda del equilibrio interno y de articulaciones funcionales en sociedades en donde se han insertado masas de inmigrantes.

— La adecuación de los sistemas educativos a las pedagogías modernas que consideran la realidad de un mundo cada vez más globalizado e internacionalizado.

En los últimos años, las cartas fundamentales de los estados reconocen la heterogeneidad cultural de los pueblos que los conforman debido, fundamentalmente, a presiones de las comunidades minoritarias pero socialmente minorizadas. Paradójicamente, el reconocimiento oficial de la pluriculturalidad implica desafíos nunca antes conocidos por los gobiernos nacionales, al plantearse nuevos escenarios que implican la toma de decisiones con relación a la desconcentración administrativa y educativa.

Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Cada uno de estos grupos tiene un aporte cultural que hacer a la educación de todos. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, que se aproveche de la menor capacidad de estos grupos para exigir niveles adecuados del servicio y de sus resultados.

La oferta educativa ha de orientarse en una perspectiva sistémica que oferte una educación diversificada para la población culturalmente heterogénea y que sea coherente con los intereses grupales que se conjugan en la vida nacional, así como con los intereses de la nación en los procesos de integración internacional.

En nuestro país, la Constitución Nacional sancionada en 1992, en su artículo 140, reconoce la pluriculturalidad de la población paraguaya y, efectivamente, en el Paraguay coexisten diversas culturas bien definidas, las que conviven en un proceso de mayor o menor interculturalidad. La cultura paraguaya compatibiliza con otras culturas, algunas autóctonas y otras provenientes de otros países. Entre las autóctonas, existen 17 pueblos indígenas, cada uno con características culturales específicas. Entre las culturas provenientes de otros países se destacan por el número de sus componentes los grupos de brasileños, los alemanes, los coreanos, los japoneses, los judíos, los chinos, los italianos, los ucranianos, entre otros.

Por otro lado, la nación paraguaya se encuentra en franco proceso de integración regional y mundial, lo que implica el necesario traspaso de conocimientos y otros elementos culturales, que en la coyuntura actual, son indispensables para la convivencia armónica en el contexto de la planetarización cultural.

Indudablemente, el complejo entramado cultural en que se encuentra la nación paraguaya implica serios desafíos para el sistema educativo en el sentido de las necesarias y oportunas respuestas que ha de brindar a estos grupos sociales, en el marco de la búsqueda de la calidad de los resultados educativos y de la equidad en el acceso a los beneficios de la educación.

Pero reconocer la pluriculturalidad paraguaya no implica, necesariamente, reconocer la interculturalidad. El reconocimiento de la interculturalidad compromete no solamente el conocimiento, la comprensión y la valoración de los elementos culturales de un pueblo sino que se extiende a la manifestación abierta de actitudes de aceptación, respeto y promoción de los valores culturales de cada pueblo. En ese sentido, el sistema educativo que pretende la calidad ha de considerar necesariamente la particularidad cultural de cada grupo social sin perder de vista la universalidad a la cual deben integrarse con éxito y sin desventajas.

En 1994, en Paraguay, hemos iniciado una oferta educativa basada en el bilingüismo castellano-guaraní para dar respuesta a

un amplio margen de la población paraguaya, dada la conocida situación sociolingüística de nuestro país. Se ha partido de la base de que un amplio margen de la población paraguaya, en medio de la diversidad cultural que caracteriza a nuestra sociedad, se comunica y se identifica a través de dos lenguas, a lo largo y ancho del territorio paraguayo. En la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación y con el propósito de optimizar la misma, se plantea la educación bilingüe con la utilización de ambas lenguas oficiales como lenguas enseñadas y como medios didácticos para la transmisión de conocimientos de las áreas curriculares específicas. El Guaraní es utilizado, junto con el castellano, como una lengua para lo universal. No se tiene una propuesta de contenidos culturalmente diferentes según sean las lenguas utilizadas en la educación.

Por un lado, algunos grupos de inmigrantes han logrado organizarse generando espacios para recibir instrucción en su lengua materna y en una de las lenguas oficiales, normalmente el castellano. Por lo general, estas instituciones están abiertas a otros grupos étnicos que quieran acceder a la oferta educativa implementada por ellos. El sistema educativo paraguayo se ha mostrado abierto a las propuestas de estos grupos y ha acompañado la aplicación de estos currículos con apoyo técnico-pedagógico en los casos requeridos.

Por otro lado, la educación indígena ha contado con el acompañamiento de diferentes grupos confesionales y de Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) que han dado su apoyo a la formación de unas escuelas indígenas, con las diferentes parcialidades, en las cuales los nativos reciben enseñanza en su lengua materna y acceden a una de las lenguas oficiales, normalmente el castellano, en una suerte de modificación del diseño implementado a nivel nacional. Los diseños aplicados en las escuelas indígenas, en su mayoría, han sido los de transición. El Ministerio de Educación no ha tenido hasta ahora una propuesta diferenciada, en forma concreta, para los grupos indígenas. Su labor ha consistido en la validación técnica de los programas a ser implementados, en los casos en que estos los han solicitado. Normalmente son propuestas educativas de las mismas comunidades interesadas en un currículum más pertinente, con características de interculturalidad de una sola vía, pues acceden a la cultura occidental y se preparan para integrarse a la sociedad mayoritaria, pero su cultura y su cosmovisión son desconocidas por el resto de la población paraguaya.

Dada esta realidad, es oportuno proyectar el sistema educativo paraguayo hacia una visión integradora en la que se considere la realidad multicultural y en el cual resultará básico considerar la educación como un proceso de transmisión/adquisición de cultura. Definir la educación multicultural como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas, genera ventajas interesantes, pues desde la amplia concepción de la educación como transmisión cultural, el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes, y se sugiere a quienes promuevan la educación multicultural que presten mucha atención a la relación de los programas escolares con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

La educación multicultural vista de esa manera, consiste básicamente en la promoción de competencias en múltiples culturas, ya que la identificación social y la competencia cultural son cosas diferentes.

Desde la educación multicultural se deberá favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ese elemento de conciencia puede alejarnos de dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar, potenciando esa concepción del multiculturalismo como la experiencia humana normal.

Así, por ejemplo, la educación multicultural deja de entenderse solamente como aquella que demandan los grupos de migrantes "pobres o grupos de indígenas socialmente desfavorecidos que originaron ese tipo de programas. En muchos casos, gran parte de la demanda de tales grupos se dirige hacia modelos de plena asimilación para acceder a los niveles de bienestar de los miembros "no marginales" de las culturas mayoritarias. Han "salido" de sus respectivas culturas de origen en condiciones socioeconómicas muy desfavorables, las mismas que persiguen mejorar y, en algunos casos, consideran que el éxito en las escuelas es un requisito indispensable para lograr esas mejoras en las generaciones siguientes. Para lograrlo, algunos están dispuestos a procesos de asimilación y asumen (conscientemente o no) el riesgo de pérdida de su identidad cultural de origen.

Así pues, la educación multicultural no debe ser un programa diferenciado para grupos minoritarios, sino para todos los grupos,

para la sociedad global, considerando que no tiene mucho sentido hablar en términos de mayorías y minorías, pues no se trata de una educación para un determinado colectivo que podemos cuantificar y calificar de desfavorecido frente a otros. Se trata de una educación multicultural que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado a contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos. Se trata, fundamentalmente, de asegurar una diversidad de los métodos de transmisión, siempre ajustados a los distintos tipos de alumnos para facilitar el acceso de éstos al conocimiento. Se deben fomentar los mayores niveles de conciencia posibles por parte de los alumnos acerca de la diversidad cultural, algo que no es, con mucho, una cuestión de entrega de información acerca de sistemas específicos, sino de presentar éstos con objeto de lograr una definición de ***qué es la cultura*** partiendo de la antropología cultural actual, la que indica que el modelo del que emana una cultura no se puede juzgar con referencia a otro, pues son opciones de filosofía de la existencia que, contempladas en su totalidad, no pueden ser jerarquizadas sobre la base del argumento racional.

Se debe pensar en una educación que prepare a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para: a) conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en su entorno; b) percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; c) criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; d) tomar posición crítica y activa en la acción social.

La educación debe desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socioeconómico por parte de éstos. Los programas deben ser preparados a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

La educación multicultural no es tanto un proceso de transmisión de cultura- pues ésta se difunde a través de su propia dinámica interna-, sino ***a la promoción del conocimiento generado sobre ella.*** El objetivo específico de ésta es ***transmitir***, ***promover, facili-***

tar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas. Un conocimiento de este tipo no se produce exclusivamente en la educación formal, aunque debería ser siempre una aspiración de ésta. Por otro lado, como consecuencia del significado anterior, el adjetivo "crítico" quiere decir "revitalizador" sobre la propia cultura, pues en las sociedades actuales se observa una tendencia a hacer absolutas las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas, o simplemente con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder.

Al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales. Ambos fenómenos se presentan como dos características, no las únicas, de las sociedades actuales, quizá contradictorias y quizá complementarias.

Educar desde y hacia la multiculturalidad consiste en promover la toma de conciencia con respecto a estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo.

Una nueva mirada al planteamiento de la educación multicultural (y no solo intercultural), ha de orientar el ajuste y reestructuración de los currículos de modo tal que se considere el marco global de la realidad paraguaya en sus aspectos generales y particulares.

Desde ese punto de vista, el gran desafío planteado a la Educación Paraguaya será, primeramente, la definición de metas acerca de la educación multicultural sin perder la opción por el bilingüismo castellano-guaraní, que es el desafío más recientemente asumido y que concentra los mayores esfuerzos en el ámbito nacional. El planteamiento ha de ser insertar una visión más amplia y compleja en el marco de este gran desafío asumido, con una visión que proyecte un lenguaje más universal en el diálogo con la diversidad, ya sea esta indígena o de grupos foráneos, considerando la idiosincrasia del paraguayo que, conciente de la diferencia del otro, tiende siempre a acortar los caminos y a no acentuar las diferencias.

2.3.2 La educación bilingüe en la reforma educativa paraguaya: Para la equidad con calidad

Aída Torres de Romero
Comisión Nacional Bilingüismo
Paraguay

1. PRESENTACIÓN

En educación, los paradigmas se desfasan o se reemplazan por nuevos cuando la misma sociedad busca ampliar sus horizontes y exige modelos diferentes para satisfacer sus expectativas En el campo de los Programas sociales pareciera que estamos avizorando la aurora de un paradigma que acentúa el respeto por las características de la comunidades; por el énfasis de la identidad y por el máximo desarrollo de los procesos de participación desde la planificación hasta la evaluación, pasando por la ejecución y el monitoreo.

El Paraguay, por sus peculiaridades culturales, país multiétnico y pluriculturalidad, es un desafío constante a la creatividad a la gestión eficiente de sus recursos humanos para dar respuestas pertinentes y múltiples a problemas diversos. Pero, no basta con el convencimiento de que existe una diversidad multicultural. Este convencimiento, si no es seguido del reconocimiento de pleno de las minorías o de los más débiles, no es aún un conocimiento intercultural. Y si no se llega a la definición, aplicación y aprobación de políticas eficaces de acceso a programas que marquen una discriminación positiva, seguimos en el ámbito de la fría y discursiva multiculturalidad.

El sistema educativo paraguayo se desarrolla en este piso di-

verso, rico, pero exigente de la pluriculturalidad; donde la Educación Bilingüe es un desafío al conocimiento, a la creatividad y la profesionalidad del docente paraguayo.

EL caso que se plantea en el material, desarrolla un tema que transversaliza la propuesta de Reforma de la Educación y reviste suma importancia porque plantea desafíos de cambios conceptuales, procedimentales, actitudinales y valóricos en la micro sociedad familiar y la macro sociedad comunal y nacional y por sobre exige cambios en el modelo de gestión y planificación desde la propuesta social. El tema en cuestión es el tema de la Educación Bilingüe desde la visión de las escuelas que llevan adelante el Modelo guaraní Hablante.

Se pretende que el documento de estudio sea fundamentalmente una herramienta para un aprendizaje significativo y pertinente, que genere reflexiones, análisis e inferencias desde la teoría hacia la realidad cotidiana y facilite la comprensión de los diferentes componentes de la gestión y planificación de los Proyectos Sociales.

El planteamiento responde a la descripción y análisis de un caso particular sobre los cambios que se produce en una escuela con la implementación de la Educación Bilingüe. Describe el contexto, la efectividad de su gestión escolar, el aprendizaje institucional que generó el cambio y como recibió y asumió la comunidad la propuesta de reforma. El tema no se agota en el caso descripto; el mismo es una ventana abierta para aprender desde la propia realidad social.

"Un fotógrafo exitoso sabe que para capturar la esencia de múltiples imágenes se requiere de una variedad de lentes. De la misma manera, una persona monolingüe, nunca logrará acceder al sentido y significado completos y a la comprensión del mundo en una foto. Para incluir y comprender la diversidad se requiere de una variedad de lentes, pero no es suficiente poder comprar muchos lentes. Un fotógrafo necesita formación adecuada, oportunidades para usar sus lentes.., y una visión balanceada y enfocada, así como para aprender cuando usan un lente u otro o todos" (Kangas y García, 1995). El estudio del caso pretende ser no sólo "lente", sino instrumento para conocer la realidad, analizar el rol de una gestión eficiente en el logro de los objetivos del Programa y afianzar un modelo de aprendizaje participativo, comprometido y solidario.

2. LA REFORMA EDUCATIVA PARAGUAYA. SU CARACTERIZACIÓN Y FOCALIZACION EN EL MARCO DE LA REFORMA SOCIAL

2.1. Necesidad de la Reforma Educativa

La reforma de la educación constituye una respuesta nacional a las expectativas de los diversos estamentos comprometidos con la educación escolar en sus distintos niveles, y a la presión cada vez más creciente de la opinión pública en cuanto a las exigencias de reformular el sistema educativo vigente en el país. Todo ello fundamentado en un diagnóstico de la situación de la educación en el Paraguay, que acusa diversas deficiencias.

De igual modo, se ha buscado ajustar la educación al proyecto y procesos democráticos que involucra a todos los sectores del país, asi como a los imperativos de actualización científica y tecnológica.

Se pretende igualmente atender los desfases lingüísticos y culturales de una sociedad pluriétnica y pluricultural que exige un tratamiento específico en los respectivos grupos.

La reforma pretende dar respuesta a los nuevos planteamientos que impone la integración política y económica con países de la región, con diferencias en su nivel técnico, científico y educativo.

2.2 Conceptualización del proceso de la Reforma

La reforma educativa se define operativamente como un proceso permanente, participativo y abierto. Compromete por igual a todas las esferas de la gestión oficial, a las instituciones y grupos de relación desde la familia hasta el vecindario, el municipio y el Estado.

La reforma trata, más allá de toda tecnología educativa, de rescatar el valor protagónico insustituible de los docentes y educadores en general y la exigencia social de restituirles su dignidad.

Se pretende una reforma de la educación que sea flexible, coherente y abierta a las reformulaciones necesarias en base a los requerimientos de los cambios sociales.

2.3 Objetivos: limitaciones y alcances

La reforma se propone concretamente el cambio del sistema

educativo, del cual a su vez se esperan otros cambios sociales y culturales imprescindibles. Su efectividad está condicionada por el apoyo de otros sectores de la comunidad, oficiales y privados, gubernamentales, en aspectos tales como decisión política, marco legal, recursos financieros, conciencia cívica y capacidad de autogestión, entre otros, sin los cuales no podrá alcanzar su cometido.

La reforma pretende dar plena vigencia al concepto de comunidad educativa, como un sistema que involucra y compromete a todos en este proceso de cambios. Ello supone trascender el concepto tradicional de educación escolar integrando los campos más vastos de la cultura en su doble formulación: como saber popular o como valores universales del espíritu humano.

Consciente de que no pueden darse respuestas simultáneas a todas las necesidades mencionadas, se ha definido algunas áreas prioritarias a ser encaradas en forma inmediata, tales como:

— La reforma estructural y de gestión administrativa del MEC.

— La descentralización y una progresiva regionalización educativa.

— La despartidización en la gestión administrativa, técnica y docente.

— La reformulación del sistema de formación docente.

— La definición de una política nacional de educación básica para todos, con especial, atención en los grupos carenciados y de mayor riesgo, movilizando la capacidad de autogestión comunitaria en educación permanente.

— La redefinición de la extensión del nivel primario, desde la educación inicial incluso del ciclo básico.

— La revisión y actualización curricular, atendiendo explícitamente la educación para la democracia, los valores y las pautas de una sociedad un proceso de democratización.

2.4 La Reforma Educativa y el diálogo como instrumento para el cambio

Necesidad de una Reforma Educativa

La propuesta para el diálogo sobre una Reforma Educativa se basa en cuatro consideraciones fundamentales:

a) Los grandes desafíos que plantea la inminente llegada del siglo XXI;

b) el pueblo paraguayo aspira a vivir mejor, en paz y en democracia;

c) esto sólo es posible con educación, aun cuando a educación no sea suficiente para lograr estas metas, y

d) es posible transformar nuestro sistema educativo y cultural.

La aspiración del pueblo paraguayo en el siglo XXI como también hoy, a fines del siglo XX, será vivir en paz, en democracia y satisfacer sus necesidades básicas, reducir la pobreza y mejorar el nivel y la calidad de vida. Hacer esto dentro de un contexto de apertura de mercados, de mayor competitividad mundial y de integración económica regional, requerirá desarrollar las competencias de las personas para generar empleo productivo. Para ello el sistema educativo deberá formar personas con un saber diferente al actual de tal manera que sean capaces de acceder a la ciencia y a la tecnología, e incluso poder producirlas.

Lograr estos objetivos requiere educar más y mejor a la población en su conjunto. Precisará, al mismo tiempo, que los gobiernos democráticos tengan la capacidad de gobernar efectivamente. Esto es, brindar servicios básicos en forma efectiva y garantizar un orden institucional y legal que mantenga un contrato social y una búsqueda creciente de justicia para los distintos grupos de la sociedad. El logro de estos objetivos no depende exclusivamente de la educación aunque las acciones u omisiones del sistema educativo facilitarán el alcance de estas metas. Independiente de los esfuerzos del sistema, existen condiciones generales como la paz civil, la democracia participativa, y medidas estructurales relativas al empleo, a la política fiscal o salarial, que son fundamentales para definir el tipo de vida al que aspira el pueblo paraguayo.

El logro de una democracia efectiva y de una sociedad competitiva sustentable sólo es posible si se desarrollan competencias en la capacidad de pensamiento, de afecto y de acción de las personas. Desarrollar estos sistemas educativos y estas actitudes requiere enormes esfuerzos de parte de los sistemas educativos y culturales de las sociedades. Es un desafío que convoca los mejores esfuerzos de las escuelas, de las iglesias, de Los medios de comunicación, de las universidades de las organizaciones no gubernamentales de los gremios,

de las empresas y de las organizaciones diversas de la sociedad civil a nivel nacional y comunitario.

Una sociedad comprometida puede imprimir un cambio de rumbo a sus sistemas educativo y cultural.

La educación en Paraguay, dado el elevadísimo porcentaje de niños y jóvenes de su población, es un factor clave para aumentar la productividad y reducir la pobreza.

Los desafíos centrales para Paraguay a año de comenzar el siglo XXI son consolidar la democracia, aumentar la productividad y reducir la pobreza, conservando y preservando la identidad nacional en el marco de la integración regional, para permitir un desarrollo sustentable.

Importancia de la participación ciudadana para reformar la educación

Reformar los sistemas educativos excede las mejores intenciones de los responsables de las políticas, no importa cuán alto sea el puesto que ocupen. Para que un sistema educativo cambie, lo que se necesita es que las distintas organizaciones que le dan vida aprendan, y no sólo que aprenda la persona situada en la cumbre. Este aprendizaje organizacional es necesario por dos razones: una es que la adopción de una política educativa, e incluso su definición, involucra a múltiples participantes, y la otra es que el cambio en educación requiere esfuerzos sostenidos en el tiempo que sólo son posibles sobre la base de una concertación que permita iniciativas de largo aliento. Este tipo de aprendizaje organizacional requiere un aprendizaje por descubrimiento. El diálogo es una condición necesaria para que este aprendizaje ocurra.

El diálogo busca lograr una perspectiva sistemática global, que permita interpretar adecuadamente el desafío que representa el Mercosur. Esto es, considerar este inmenso espacio geográfico, cultural, político y económico, de 11 millones de kilómetros cuadrados, con una población de 180 millones de personas y unos estimados de flujo comercial de 5.500.000.000 de dólares anuales, como una oportunidad.

Al mismo tiempo, la consolidación y profundización de una Reforma Educativa necesita otras reformas en distintas esferas del Estado. Por ejemplo, la descentralización efectiva de responsabilidades educativas requiere medidas complementarias en la administra-

ción general del Estado. El diálogo irá permitiendo identificar y facilitar estas reformas de otros sistemas que apoyen la profundización de una Reforma Educativa.

El diálogo es una oportunidad para confrontar los problemas, llamarlos por su nombre, y buscar soluciones concertadas. Esto precisa la disposición a establecer ese diálogo entre actores fundamentales del sistema educativo y de la sociedad, para iniciar una revisión franca de los problemas del sistema educativo y para buscar soluciones globales y sistemáticas sin perjuicios partidistas o sectoriales.

Como resultado de este diálogo el sistema educativo del Paraguay saldrá fortalecido y con vigor necesario para afrontar los retos que le plantea la llegada del nuevo siglo.

2.5 Debilidades fundamentales del sistema educativo paraguayo:

Son cinco las debilidades fundamentales del sistema educativo actual en el Paraguay:

1- A pesar de que casi todos los niños en Paraguay entran a la escuela en algún momento, la inmensa mayoría de la población no llega a culminar los seis primeros años de la Educación Escolar Básica, muy pocos terminan los estudios secundarios y menos aún realizan estudios superiores.

2- En general, la pertinencia de la educación recibida en los años de escolarización en los diferentes niveles de educación, en relación a las necesidades de la vida, no resulta suficiente.

3- La fracción más significativa de los que logran terminar la educación media recibe una formación de tipo enciclopédico que no les prepara para los estudios superiores ni para enfrentar las necesidades laborales de la vida moderna.

4- La educación superior adolece de los defectos del resto del sistema y resulta sumamente cara e inadecuada para cumplir con las exigencias de la cultura, el desarrollo de la ciencia, la política y la economía, y de satisfacer las necesidades de sus principales destinatarios: las familias, el Estado y las empresas de producción de bienes y servicios.

5- Como resultado, una parte importante de la población económicamente activa, urbana y rural, no atendida y rechazada por el sistema de educación formal es analfabeta absoluta o funcional.

Las consecuencias negativas de estas realidades educativas para el Paraguay, dadas sus características de economía pequeña y muy abierta, en un mundo cada vez más competitivo, demandante exigente de competencia profesional y conocimiento científicos tecnológicos, resultan graves.

Una respuesta para enfrentar las dificultades:

Desarrollar un Plan estratégico que como instrumento de acción y participación ayude a mejorar la calidad de vida de los hombres y mujeres que viven en el Paraguay es una de las respuestas planteadas para enfrentar las dificultades señaladas. Para ello se propone estimular la asimilación de valores y desarrollar las competencias fundamentales para una vida digna, en todos los hombres y mujeres en el país. Para alcanzar este propósito se necesita profundizar un programa global de reforma de los sistemas de formación de recursos humanos, así como de otros elementos en las esferas económica, política y social del país.

En este sentido el programa global de la reforma de los sistemas de formación de recursos humanos en el Paraguay avanzará gradualmente y por etapas. Planificar, organizar el futuro es el gran reto.

Para mejorar la calidad de vida de las mujeres y hombres que habitan en el Paraguay es necesario promover el desarrollo de capacidades para integrarse creativa y solidariamente a la sociedad, capacidades como:

— Tener sentido de la trascendencia

— Enriquecer la cultura

— Mejorar el medio ambiente

— Valorar la familia como núcleo social básico

— Realizar un trabajo productivo

— Participar y defender la democracia pluralista

Los ingentes desafíos para lograr ese piso común de competen-

cias fundamentales justifican plenamente priorizar el programa global de formación de recursos humanos iniciando por el nivel de dichas competencias. Sin embargo hay que destacar que, logrado este resultado, el mismo por si solo no permitirá alcanzar el fin propuesto, de ahí la necesidad de iniciar acciones para elaborar programas de reforma para todos los sistemas de formación de recursos humanos que integran el universo de necesidades.

2.6 Cómo se plantea el estudio del caso

La reforma educativa en nuestro país se incorpora en el contexto de la reforma social de la nación paraguaya como un subsistema con perfiles diferenciados y estratégicos.

Ella se sustenta en pilares fundamentales que representan el ámbito administrativo - financiero, académico y de gestión que a la vez son ejes prioritarios donde se deben producir los cambios esperados.

El caso que se plantea en el material, desarrolla un tema que transversaliza la propuesta de reforma de la educación y reviste suma importancia porque plantea desafíos de cambios conceptuales, procedimentales, actitudinales y valóricos en la micro sociedad familiar y la macro sociedad comunal y nacional y por sobre todo exige cambios en el modelo de gestión social. Es el tema de la Educación Bilingüe.

Se pretende que el documento de estudio sea fundamentalmente una herramienta para un aprendizaje significativo y pertinente, que genere reflexiones, análisis e inferencias desde la teoría hacia la realidad cotidiana y facilite la comprensión de los diferentes componentes de la gestión y planificación de los Proyectos Sociales.

El material puede ser trabajado individualmente, sin embargo, su análisis grupal lo convierte en un instrumento valioso para afianzar el aprendizaje institucional, generar el diálogo constructivo, promover procesos de negociación, la búsqueda común de alternativas diversas a problemas múltiples porque "es bueno aprender; pero es mejor aprender en grupos."

El planteamiento responde a la descripción y análisis de un caso particular sobre los cambios que se produce en una escuela con la implementación de la Educación Bilingüe. Describe el contexto, la efectividad de su gestión escolar, el aprendizaje institucional que generó el cambio y como recibió y asumió la comunidad la propuesta

de reforma. El tema no se agota en el caso descripto; el mismo es una ventana abierta para aprender desde la propia realidad social.

3. IDENTIFICACIÓN Y NOMINACIÓN DEL CASO PARA ESTUDIO

La Educación bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya: una opción por la equidad para la calidad.

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe; sin embargo, el sistema Educativo, prácticamente a lo largo de la historia, demostró su incapacidad de responder a la realidad sociolingüistica del país. Dicho sistema sometía a los educandos a un proceso de alfabetización en castellano, como si ésta fuese la lengua materna de todos los niños paraguayos. Así "*lo oprimían hasta el agobio, para finalmente* cortar *la lengua propia, en algunos casos; y en* otros, *conducirlos a una situación de crisis comunicativa que los llevaba a fracasar como ser individual y social*".

En el Paraguay, difícilmente se podrá llevar a cabo una Reforma Educativa real prescindiendo de la cuestión lingüística, por sus implicancias sociales, culturales y educativas. El bilingüismo paraguayo es, sin duda el eje de la problemática educativa; plantear una reforma sin considerarlo es propiciar un estado de inequidad social que discrimine a los ciudadanos y ciudadanas por su competencia comunicacional. Además, una Reforma Educativa sin la consideración de la situación lingüística nacional como eje de acción no propiciará un efectivo y eficiente desarrollo social con equidad, si aceptamos que "la democracia significa, entre otras cosas, igualdad de oportunidades para toda la población

Bilingüismo y diglosia

La situación de las lenguas habladas en el Paraguay está lejos de ser equilibrada y equitativa. No solo las lenguas - lo que en abstracto no tiene importancia - sino los hablantes de una u otra lengua son discriminados por hecho de hablar una lengua y relegados de la participación plena de la comunicación de mensajes y de bienes económicos, lo cual constituye de por si una privación de derechos humanos universales. Hablar una lengua no puede ni debe en ningún caso ser objeto de discriminación.

Es bien conocido el proceso diglósico en varios países y en el seno de las mismas comunidades lingüísticas, que asignan a dos

lenguas en contacto rangos y funciones disímiles: una lengua es considerada de posición alta; la otra, de baja posición.

El bilingüismo en el Paraguay es, en cuanto a sus efectos prácticos, diglósico.

La diglosia refleja, entre otras cosas, la caracterización social, cultural y política que se atribuye a cada una de las lenguas en contacto en una sociedad. Es éste otro elemento que debe entrar en discusión cuando se trata de un plan Estratégico de Educación. La comunidad lingüística aun manteniendo su lealtad y actitudes de orgullo hacia una lengua puede muy bien no considerarla ni apta ni adecuada para lo que se supone es función de la Educación formal. De hecho son muchas las lenguas - y es el caso del guaraní - que se han mantenido a pesar - y tal vez gracias a su exclusión de a escuela, cuando ésta participa de puntos de vista diglósicos respecto a ella.

La comunidad lingüística paraguaya, que tenemos por una sola, a pesar de que en ella haya sectores monolingües en guaraní y en castellano, debe ser tenida como comunidad bilingüe, no sólo en el presente sino en su proyección futura. Esto conlleva estrategias de adquisición de castellano o de guaraní, conforme a las carencias respectivas de una u otra lengua, y a la distinción de ambas. Para superar la diglosia tal vez lo más adecuado sería una política y un plan educativo regido por los principios del bilingüismo correctamente entendido.

La opción por el bilingüismo

A pesar de las diferentes lenguas habladas en el país - incluyendo las lenguas indígenas chaqueñas y las llamadas orientales (coreano, japonés y chino), el Paraguay se considera como un país bilingüe con uso generalizado del guaraní y del castellano, ya sea en la forma de monolingües en guaraní, de monolingües en castellano o bilingües en ambas lenguas.

Si bien, no existe una investigación sistemática al respecto, la actitud más generalizada en la comunidad lingüística paraguaya podría formularse en los siguientes términos:

a) El guaraní es nuestra lengua.

b) Pero no la sabemos hablar bien.

c) El aprendizaje del castellano y su uso (por lo menos en forma de dialecto paraguayo) es condición necesaria de aprendizaje formal y escolar, entre otros motivos porque el guarani carece de términos para la vida moderna.

d) Y no es medio de progreso social ni económico.

Por su parte, los datos cuantitativos confirman ampliamente la caracterización del Paraguay como nación bilingüe, aun hecha la salvedad de que los datos estadísticos no determinan los grados de conocimiento lingüístico.

De la población total el 49% manifiesta hablar las dos lenguas guaraní y castellano, 39% se dice monolingüe en guaraní y apenas el 6,4% sería monolingüe en castellano. Las proporciones a su vez varían considerablemente de un departamento a otro y de una faja etaria a otra.

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe; sin embargo, el Sistema Educativo, prácticamente a lo largo de la historia, demostró su incapacidad de responder a la realidad sociolingüística del país.

4. ANALISIS DE LOS DIFERENTES COMPONENTES, ESCENARIOS Y ACTORES INVOLUCRADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE

4.1 Qué es la Educación Bilingüe en la Reforma Paraguaya

En un sentido bastante amplio, podemos definir la Educación Bilingüe como la enseñanza impartida en dos lenguas. Si asumimos esta definición, en nuestro país siempre hubo "Educación Bilingüe" ya en muchas zonas del mismo, los/as docentes recurrían al uso del guaraní para que sus alumnos/as comprendan las lecciones o los procesos desarrollados en castellano ya que oficialmente, ésta era la única lengua que podía ser utilizada en el sistema educativo.

Pero esta enseñanza en dos lenguas, se hacía solamente por una necesidad sentida del o de la docente para hacerse comprender a sus alumnos/as y no respondía, por consiguiente, a un proceso planificado y organizado que amplíe el uso de metodologías pertinentes para el efecto.

Una segunda definición de la Educación Bilingüe menciona que

la misma es un proceso de enseñanza en dos lenguas. En este contexto, la Educación Bilingüe implica la elaboración de un programa que especifique la *forma* de utilización de una primera lengua y las estrategias de incorporación y tratamiento de la segunda lengua, teniendo como objetivo la adquisición de las destrezas necesarias para la utilización de ambas lenguas para la apropiación de contenidos culturales significativos.

Esta definición de la Educación Bilingüe es la asumida en este proceso de Reforma Educativa en nuestro país, lo que tiene como consecuencia la utilización de las dos lenguas oficiales no solamente como Lenguas enseñadas, sino que como medios para la enseñanza de otras áreas del componente académico. Y es que, de hecho, una Educación Bilingüe se realiza efectivamente con la utilización de dos lenguas en todos los aspectos educativos y no cuando se la restringe al mero campo de la enseñanza de lenguas.

Una tercera definición de la Educación Bilingüe considera que ésta no puede limitarse solamente a la utilización de dos lenguas en el proceso educativo, sino que debe considerarse a cada lengua como elemento prestigioso que transmite una cultura propia y al enseñar en una lengua se enseña también la cultura que se expresa a través de ella. Por lo tanto, la Educación Bilingüe debería ser intercultural que es definido como un proceso educativo planificado para ser transmitido en dos lenguas y en dos culturas.

Para lograr la enseñanza en dos lenguas y en dos culturas, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los/as alumnos/as y también de la cultura a la que se los/as desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de la lengua no signifiquen la pérdida de su propia identidad ni el abandono de su propia lengua.

La postura de incluir interculturalidad en la Educación Bilingüe de nuestro país, aún no es asumida por los estamentos involucrados en la temática considerando que, tanto el guaraní como el castellano no vehiculizan culturas diferenciadas, sino que por el contrario los dos transmiten una sola cultura más o menos homogéneas: La cultura paraguaya.

Sin embargo, otros grupos sostienen que, efectivamente, en nuestro país coexisten dos culturas diferenciadas: una cultura campesina, transmitida por el guaraní y una cultura urbana, transmitida por el castellano, y que para comprender al ser paraguayo en su magnitud,

los que pertenecen a la cultura campesina deben integrarse a la cultura urbana a través del castellano y viceversa con los de la cultura urbana que deben integrarse a la cultura campesina a través del guaraní.

En definitiva, la Educación Bilingüe implementada actualmente en nuestro país responde a la segunda definición ya que utiliza las dos lenguas oficiales, de una manera continua y sistemática, en todo el proceso educativo formal, con estrategias bien definidas para la utilización diferenciada de una u otra lengua, según su consideración como primera o segunda lengua.

4.2 La filosofía de la educación bilingüe

La Filosofía de la educación bilingüe que proponemos para nuestro país debe tener en cuenta las necesidades, cada vez mas urgentes de la población campesina y urbana popular, que por falta de un programa de educación bilingüe eficiente y viable no ha podido acceder a una mayor participación social, política y económica - aquí no contemplamos la situación idiomática de la población indígena que debe ser analizada con otros parámetros por su volumen y complejidad.

La distribución funcional de ambas lenguas y las actitudes positivas hacia el guaraní son cuestiones que contribuyen a facilitar la creación de un plan bilingüe cuya meta final sea lograr escolares bilingües coordinados con firmes conocimientos de lectura y escritura en ambas lenguas; lo que significa el uso correcto de las mismas en sus tres niveles: comprensión, habla, lectura y escritura, en base a la separación de sus respectivas estructuras. Si la adquisición de estas destrezas va acompañada de una reforma del currículum educativo en función al desarrollo socioeconómico del país, entonces la participación del campesino en la educación formal, no necesariamente significa migración a los centros urbanos departamentales y a la capital. Es preciso enfatizar que la adquisición del español por parte de la población rural, no aportará beneficios si no se contempla el hecho de que la solución de los problemas educativos debe estar racionalmente relacionada al planeamiento socioeconómico regional y nacional.

Otro de los aspectos filosóficos es el tipo de programa de educación bilingüe que queremos para nuestro país. Si nos sentimos orgullosos de usar dos lenguas; si tanto la tradición oral como la escrita

son parte de nuestra historia social, política y cultural (popular y culta); si nos sentimos (pueblo y diligencia política e intelectual) comprometidos como un posible proyecto democrático; si logramos superar el profundo y antiguo divisionismo en todos los sectores sociales que nos debilita y empobrece; si somos conscientes de nuestras propias limitaciones y especificidades en el quehacer y conocimientos; y finalmente, si somos capaces de superar la siempre fácil enunciación de la problemática idiomática (así como de las otras) y llegar a proponer caminos para la solución, recién entonces nos encontraremos verdaderamente en la reconstrucción de nuestra sociedad.

La propuesta de alfabetización en guaraní en la educación primaria, es decir, institucionalizar la lengua vernácula, no significa, como muchos letrados piensan - una adopción automática de un tipo de lengua o de metodología. Estas son cuestiones técnicas y prácticas que necesitan y deben ser resueltas en una mesa de discusión donde la realidad y el pragmatismo deben ser los hilos conductores de reflexión y decisión de los que realmente están comprometidos y saben de los complejos y diferentes aspectos que precisan considerarse en esta empresa nacional.

Si no estuviéramos inclinados a adoptar una posición "fatalista" respecto a nuestra situación que nos anime a sostener que la cultura paraguaya "es y seguirá siendo por mucho tiempo todavía una cultura eminentemente oral, entonces consideramos que hay mayor razón para apoyar y ayudar a la creación de un programa de educación bilingüe que se adecue a nuestra tradición histórica y situación sociolingüistica y cultural.

Actualmente, teniendo en cuenta las intenciones de democratización, progreso social y económico enunciadas es urgente proceder a realizar estudios que lleven a adoptar una filosofía educativa acorde con la realidad cultural e idiomática y las aspiraciones de progreso social y económico de nuestro pueblo, y que se traduzca en un Programa de Educación bilingüe de Mantenimiento, que nos ayude a conservar nuestra identidad nacional, cultural y lingüística.

Si esta fuera la orientación de la filosofía educativa respecto a nuestra realidad idiomática, el plan educativo tendría que tener variaciones de acuerdo a las diferentes situaciones idiomáticas de los alumnos, porque esta realidad divide al sujeto de la educación del primer nivel (primaria) en dos grupos bien diferenciados:

1ª. Niños afectados por el bilingüismo en la vida pública y la

escuela, el grupo mayoritario de áreas rurales y barrios populares urbanos -, son los que siempre hablan guaraní, menos en la escuela.

2ª. Niños afectados por el bilingüismo en la vida social y los juegos, el grupo minoritario. Son los que tienen la misma lengua en la vida familiar y la escuela.

Para el primer grupo, el plan debería contemplar la alfabetización e instrucción en guaraní y la enseñanza del español como segunda lengua. Para el segundo grupo, alfabetización e instrucción en castellano y enseñanza del guaraní como segunda lengua.

4.3 Por qué la educación bilingüe

Fundamentación de lo obvio: Las ventajas de la enseñanza bilingüe en nuestro país

Pedagógicos: A principios de la segunda mitad del siglo XX, la UNESCO recomendaba a todos los gobiernos del mundo la utilización de la lengua materna del niño en los procesos educativos, a efectos de que el ámbito escolar no se divorcie del ámbito familiar, por un lado, y por otro, considerando la posibilidad de que con ello se pueden lograr resultados más positivos en términos de aprendizaje.

Diversos estudios han comprobado que la utilización de la lengua de mayor predominio del educando en el proceso de enseñanza ofrece inmensas posibilidades para la apropiación de contenidos conceptuales, actitudinales y de procedimiento

La enseñanza que se daba en las instituciones de varias zonas de nuestro país demostró la necesidad de los docentes de utilizar la lengua guaraní como medio para hacerse entender a sus alumnos/as, pero sabido es que esta utilización era solamente coyuntural y ni bien terminaba la explicación, la clase se fijaba aplicaba y evaluaba en la lengua Castellana. Esta realidad ha sido comprendida y replanteada en la nueva propuesta de Educación Bilingüe.

La propuesta de Educación Bilingüe implementada en el marco de la Reforma Educativa, se realiza sobre la base del reconocimiento de las bondades del sistema bilingüe *para alcanzar aprendizajes significativos*. Y, de hecho, así lo demuestran las evaluaciones realizadas en el contexto de la enseñanza bilingüe: la utilización de las dos lenguas mejora cualitativamente la *calidad de los aprendizajes*.

La importancia del tratamiento de las lenguas oficiales de nuestro país en el sistema educativo se patentiza a partir de las consideraciones de las inmensas posibilidades de las mismas, y fundamentalmente porque:

1- Son transmisoras de contenidos culturales propios, para cuya divulgación son lo más pertinentes.

2- Una vez adquiridas las habilidades lingüísticas, tanto el castellano como el guaraní pueden ser utilizados, sin limitaciones, para la adquisición de todo tipo de saberes. Este aspecto está implícito en la consideración de estos dos idiomas en su carácter de Lenguas de enseñanza.

Finalmente, el hecho de que vehiculicen elementos culturales propios no impide al guaraní o al castellano la posibilidad de ser utilizados para el acceso a otros universos culturales, teniendo como única condición La competencia lingüística que se posea en tales idiomas.

Psicolingüísticos: en nuestro país, debido a la coexistencia ancestral del castellano y del guaraní, la mayoría de los niños y de las niñas se encuentran en exposición directa a ambas lenguas desde la primera infancia y, en muchos casos, las adquieren simultáneamente.

Esta realidad debería ser aprovechada positivamente en la educación.

La capacidad de comprender y de producir mensajes en dos códigos lingüísticos abre posibilidades inconmensurables en cuanto a las habilidades cognitivas, al facilitar la apropiación de conceptos, ampliación del acervo cultural lingüístico y la adquisición de nuevos hábitos procedimentales y actitudinales.

Al asumir la postura de ofrecer una educación en dos Lenguas, las más utilizadas en el contexto nacional, se da una respuesta a la necesidad de atender la calidad de la oferta educativa, ya que se espera (y los datos preliminares lo demuestran) un mejoramiento ostensible en los resultados de la propuesta curricular.

Por otra parte, se esperan productos similares en aquella franja de la población que no adquiere los dos códigos lingüísticos de manera similar a la mencionada anteriormente, es decir, aquel grupo en el que predomina el uso de una sola lengua y en la otra tiene un manejo en menor grado.

Esta población es la que adquiere y aprende la otra lengua (L2) en las instituciones de enseñanza. Estas instituciones se constituyen, entonces, en la instancia mas adecuada para ofrecer espacios de exportación en las lenguas, brindar la suficiente motivación para utilizarlas en todos los contextos y presentar situaciones para la reflexión sobre las posibilidades del diálogo de saberes y de la cultura misma a partir de la realidad nacional.

La responsabilidad de las instituciones educativas es mayor cuando se tiene conciencia de que en el proceso de adquisición de la lengua interactúan una serie de factores que facilitan o limitan la asimilación de habilidades lingüísticas. Estos factores, en su mayor parte, no corresponden a la lengua misma sino que están asociados a otros elementos de entorno social y cultural. Corresponde, por tanto, a las instituciones de enseñanza; y a las personas involucradas en las mismas, ofrecer la suficiente motivación para la utilización de las lenguas, crear una actitud positiva hacia los hablantes de la lengua aprendida y proporcionar espacios para la adquisición de saberes adquiridos a partir de las dos lenguas.

Sociolingüísticos: los datos oficiales sobre la distribución del uso de las lenguas en nuestro país indican que la población paraguaya utiliza el 50% las lenguas castellana y guaraní, sólo la lengua castellana 7% , sólo la lengua guaraní 37% y el 6% el uso de otras lenguas.

Sobre la base de estos datos se ha propuesto la educación bilingüe en el marco de La Reforma Educativa, atendiendo las necesidades de mejorar y aumentar la calidad de la formación de nuestros/as niños/as.

Si bien es cierto que la lengua castellana fue lengua oficial por mucho tiempo, y el guaraní lengua nacional por la posición social que ocupaba, ésta refleja y se relaciona con la historia de un pueblo que la habla.

El nuevo status de la lengua guaraní, como lengua oficial, ha impulsado fuertemente su desarrollo en todas las instancias posibles, razón suficiente para comprender la necesidad de conservarla y aprenderla con el fin de utilizarla en todos los espacios comunicativos, lo que entraña el aspecto de su adecuación a las necesidades del desarrollo de la vida moderna en cuanto a adelantos tecnológicos y científicos.

Esto es imprescindible para ir acrecentando el estudio del guaraní ya que es una lengua viva.

Legales: la puesta en marcha de una educación bilingüe tiene su base en nuestra Ley Fundamental. La Constitución Nacional sancionada en 1992, establece en el **artículo 77- De la enseñanza de la lengua materna:**

"La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo, en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales."

Además el **artículo 140 que habla de los idiomas**, dice:

"El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de las otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación."

Las disposiciones mencionadas constituyen los sustentos Legales para la aplicación de la educación bilingüe en el currículum correspondiente a la Reforma Educativa.

La reglamentación de estos artículos constitucionales se realiza a través de la Ley 28/92 que establece que las dos lenguas oficiales, castellano-guaraní, deberán ser utilizadas en todos los niveles del sistema educativo paraguayo: escolar básico, medio, terciario y universitario.

De ahí que la **Ley General de Educación,** en el **artículo 31**, apoyándose en éstos artículos, dice: "*que la enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar. La otra lengua oficial se enseñará desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua.*"

Ventajas de una educación bilingüe

Los actores de esta propuesta educativa consideran que la educación bilingüe ha permitido que el guaraní sea enseñado sistemáticamente en la escuela, sobre todo en lo que atañe a la escritura de este idioma.

Así expresan:

La verdad que antes ... los maestros, nosotros mismos usábamos luego en nuestras clases para explicar, por ejemplo. Siempre nos damos cuenta que si les hablamos en castellano y no están interpretando, no entienden. Entonces les explicamos en guaraní. verdad?... Pero, ahora, por más que se les explique en guaraní ya tiene que escribir, también leer.

También cabe observar que, en la medida que se observan los resultados positivos de esta modalidad de enseñanza, la percepción que la enseñanza en esta lengua obstaculiza el aprendizaje del castellano va perdiendo vigencia. Este posibilitó a docentes y padres a reconocer que contar con dos idiomas resulta una ventaja para los niños.

Esta bien que se les enseñe en guaraní y que con el correr del tiempo ellos mismos van a saber el castellano también. Los dos idiomas para conocer bien, porque el idioma principal es el guaraní...según mi manera de ver.., los dos igualmente buenos... Son importantes los dos para que los niños hablen bien.

4.4 La enseñanza de las lenguas nacionales

Ofrecer al niño o la niña la posibilidad de aprender en y con sus lenguas nacionales es cimentar las bases para aprendizajes profundos y duraderos, contribuir el desarrollo de sentimientos positivos, de autoafirmación personal, de autoimagen positiva, coadyuvar a la restitución de los vínculos comunicativos fluidos entre educandos, educadores y comunidad escolar.

La incorporación de las lenguas nacionales por el vínculo formal para su tratamiento didáctico abre las posibilidades de reflexionar sobre aspectos fundamentales que de no ser debidamente atendidos pueden convertirse en "cuellos de botellas" que dificulten el proceso de transformación educativa, por eso debe dedicarse un análisis crítico y objetivo a cuestiones tales como:

— No basta con el conocimiento y manejo del educando de una u otra lengua oficial al inicio de su escolarización para descartarla de la propuesta curricular. El conocimiento que se desarrolla en los ciclos escolares tiene que ver con los usos del lenguaje y el uso contextualizado del mismo se relaciona estrechamente con su desarrollo intelectivo y su conocimiento cognitivo entre otros aspectos.

— No basta con la exposición continua y permanente con la lengua para que se la aprenda más rápidamente. En este sentido es más importante el tiempo dedicado al desarrollo de la lengua materna para el aprendizaje de la segunda lengua.

— No todos adquieren su segundo idioma de la misma manera. Esto implica considerar para el aprendizaje una pedagogía diferencial en contenidos y metodología que atienda las características socio culturales de los educandos.

La responsabilidad en la enseñanza de las lenguas nacionales establece prioridades frente al cambio educativo propuesto con la Educación Bilingüe. Estas prioridades determinan niveles de compromisos por estamentos diferenciados como los que se desarrollan a continuación:

La ***Sociedad*** asume el compromiso de reconocer los derechos de las comunidades con perfiles lingüísticos diferenciados, de conectar la propuesta educativa con el desarrollo nacional, de re interpretar la diversidad como un recurso valioso, de desarrollar un nacionalismo multiétnico y pluricultural y de fomentar la autoestima favorable de la etnodiversidad.

El ***Sistema Educativo*** se responsabiliza de propiciar la equidad escolar, capacitar permanentemente a los docentes, descentralizar y afianzar la gestión participativa en la función educativa, apoyar los proyectos sociales e investigar sobre la calidad y pertinencia educativa.

La ***Escuela*** asume el compromiso de propiciar aprendizajes significativos, afianzar la transformación pedagógica y asumir la orientación de la participación comunitaria.

4.5 La lengua guaraní y los procesos de planificación lingüística

La política lingüística se refiere a la decisión nacional sobre las formas de uso de las lenguas de un país. Esta política puede estar explícita en un documento, o por el contrario, al no consignarse en ningún escrito constituye, de hecho, también una política lingüística, tal vez de relegamiento o de no aceptación de las posibilidades lingüísticas.

En el caso del guaraní, la politica lingüística actual es bien explícita al considerársele como lengua oficial de la República y en consecuencia, la exigencia de su enseñanza obligatoria en todos los niveles de la educación sistematizada.

La política lingüística se lleva al plano de la acción a través de una planificación lingüística, que constituye el conjunto de estrategias tendientes a la concreción de las ideas generales concebidas por la política oficial con respecto al uso de las lenguas.

La planificación lingüística extiende su campo de acción a dos aspectos fundamentales e interdependientes: la planificación de estatus y la planificación de corpus.

La planificación de estatus se refiere a las acciones planteadas para lograr que el uso de una lengua sea normal en todos los contextos sociales y situaciones especificas de la vida social. Este proceso se "hace normal" el uso de la lengua recibe la denominación de normalización de la lengua.

En contrapartida, la planificación de corpus se refiere a las acciones tendientes a establecer la norma que organiza la sistematización de la lengua. En este marco, la preocupación está centrada en las reglas que rigen la estructura lingüística, en cuanto a la descripción de su sistema fonético a la manera de combinar sus morfemas, sus categorías de palabras, sus formas enunciativas, etc.

Este proceso de fundamentar la estructura lógica de la lengua recibe el nombre de normativización de la lengua.

Ambos procesos, normalización y normativización, deberían ser planteados de manera igualitaria. Pero no siempre se da así: en muchos casos se prioriza uno en desmedro del otro.

En el caso del guaraní, ¿cuál de estos procesos ha recibido énfasis en los últimos tiempos: la normalización y normativización?

Al respecto, podemos afirmar categóricamente que la preocupación estuvo centrada en las normas lingüísticas; preocupación que benefició y, a la vez, perjudicó enormemente a la lengua. En cuanto a los beneficios, podemos mencionar la definición de un sistema gramatical para el guaraní, utilizado para su enseñanza. Sin embargo, esta normativa de la lengua necesita ser revisada y ajustada a la luz

de los nuevos paradigmas lingüísticos y a partir de las peculiaridades de la estructura de la lengua *guaraní*, desprendiéndola del marco descriptivo del castellano.

Así mismo, el proceso de normativización de la lengua ha provocado rupturas en el seno de los estudiosos y usuarios del guaraní. Las divergencias en las ideas con respecto al sistema ortográfico ha creado divisiones entre los "tradicionalistas" y los "cientifistas" (discusión que perdura hasta nuestros días); otros puntos divergentes con respecto al léxico guaraní ha ocasionado discrepancias muchas veces con posiciones muy polarizadas

En definitiva, el énfasis de la enseñanza y de los estudios del guaraní se ha situado con mayor preferencia en los procesos de normativización, en desmedro de las acciones especificas para obtener la normativización de la lengua.

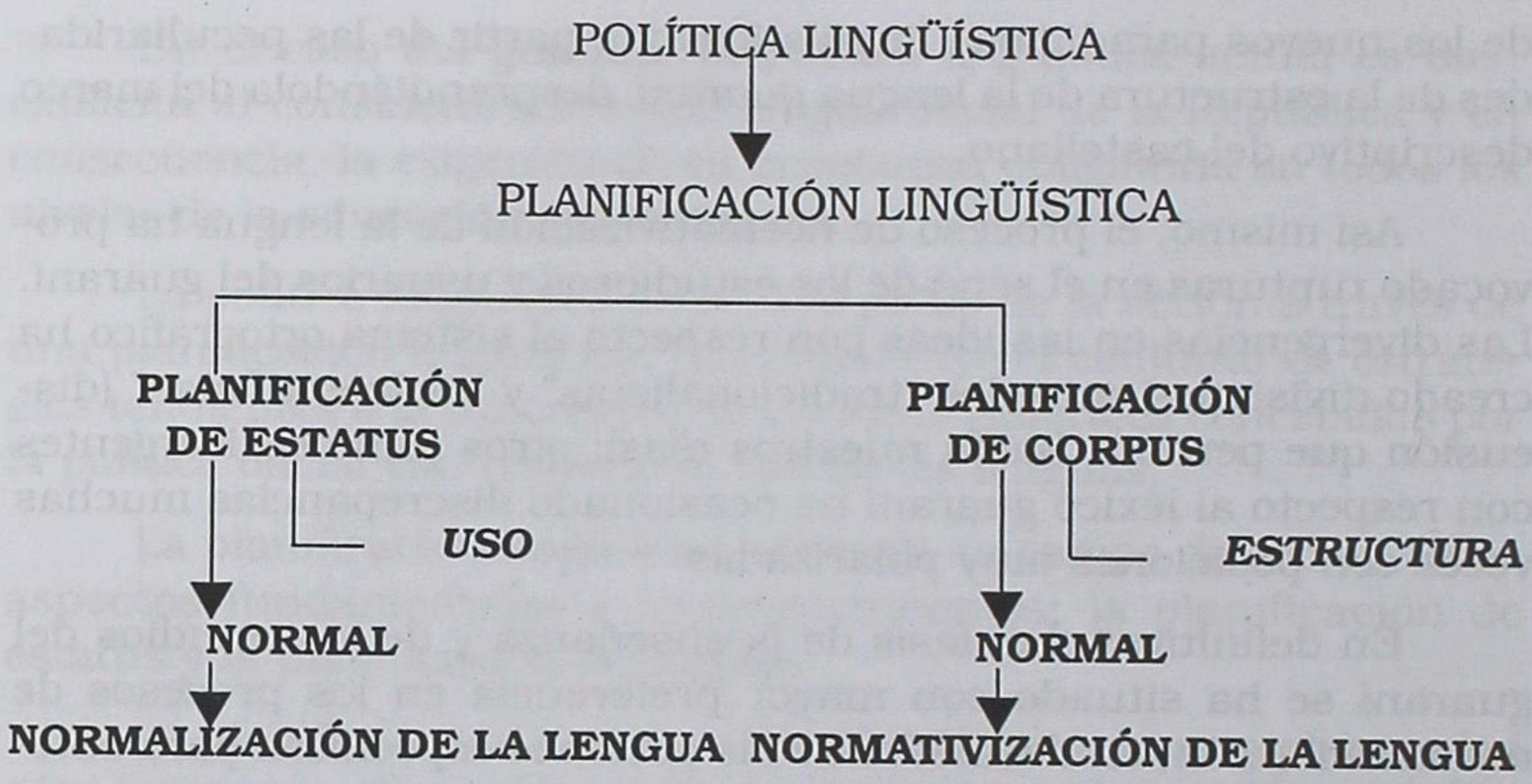
En la actual coyuntura, en la que el guaraní asume desafíos que anteriormente le eran vedados, nuestra lengua precisa de acciones concretas que la ayude a dejar de ser el "idioma de las funciones bajas" y ocupar, en óptimas condiciones, el sitial que le fuera asignado al declarársela como lengua oficial.

Y en este contexto, es menester centrar la atención en los procesos de normalización del guaraní. Aún en estos tiempos, y a pesar de la ya larga tradición de enseñanza, el guaraní es poco utilizado en los medios de comunicación escrita: en los programas de televisión, en el contexto del marketing comercial, etc.

Considerando que la normalización repercute en los procesos de enseñanza de la lengua, la mayor atención a la planificación de estatus es una tarea urgente y en la misma, la acción docente es fundamental.

Si priorizamos el uso de la enseñanza del guaraní, estaremos apoyando a su proceso de normalización. Sin embargo, si enfatizamos la enseñanza de las estructuras lingüísticas, la atención siempre estará centrada en la normativización. No se niega la posibilidad y la necesidad de enseñar normas, pero debemos tener conciencia de que las reglas gramaticales son, simplemente, sustentos para un mejor uso de la lengua.

La relación entre los elementos de la política lingüística y los aspectos a ser considerados en la enseñanza de la lengua, se consigna en el siguiente esquema:



4.6 El contexto social

Uno de los aspectos fundamentales para entender las representaciones es la visión que los padres de familia, maestros, directores y supervisores tienen sobre la educación bilingüe, la manera cómo la perciben y hablan de ella.

La educación bilingüe es percibida por ellos como si se tratase de una modalidad educativa que implica ya sea la enseñanza de la lengua materna o de dos lenguas. Vale decir, que la educación bilingüe está relacionada únicamente con el aspecto lingüístico, más no así con una transformación curricular que involucre otros aspectos del desarrollo educativo.

De acuerdo a lo expresado por los diversos actores, tanto la educación bilingüe como la enseñanza de lenguas consiste en posibilitar que los niños y niñas aprendan a hablar, escribir y leer en lenguas distintas.

Reconocen además que el aprendizaje eficiente de dos lenguas le permitirá comunicarse perfectamente con los hispano hablantes y con los guaraní hablantes:"... *así cuando estamos entre los guaraní hablantes contestamos sin problemas y lo mismo con los de castellano hablantes*"

Como se puede observar, directores, profesores e incluso padres de familia actores principales del cambio coinciden en que el resultado esperado do esta nueva modalidad educativa está directamente relacionado con el aprendizaje de dos lenguas. Sin embargo,

consideran necesario precisar que, aunque es necesario lograr un buen manejo de la lengua materna, los niños deben también aprender el castellano pues "esa segunda lengua no podemos dejar de lado". Estas manifestaciones están directamente relacionadas con las observaciones planteadas respecto a un aparente sobre-énfasis que se estaría poniendo en el aprendizaje y uso del guaraní.

4.7 El modelo de Educación Bilingüe adoptado

La Educación Bilingüe implementada en nuestro país responde a un modelo denominado "*De Mantenimiento*", lo que implica que el inicio del proceso escolar se realiza con un gran porcentaje de utilización de la Lengua materna (sea castellano o guaraní) y gradualmente, se va incorporando la segunda lengua (ya sea el guaraní o el castellano), sin perderse la lengua materna. Esto implica que en el tercer ciclo, cuando el tratamiento diferenciado de las lenguas en las áreas programáticas del primer y segundo ciclo confluyen en una modalidad única, debe considerarse que tanto el castellano como el guaraní deben tener una continuidad en su carácter de lenguas enseñadas y de lenguas de enseñanza. Debe considerarse, además, el equilibrio que debe lograrse en este ciclo entre los/as alumnos/as que han utilizado con preferencia el guaraní como lengua didáctica y los que han utilizado el castellano en el mismo carácter, en el segundo ciclo. Específicamente, a los alumnos/as que corresponden a la Modalidad guaraní Hablantes se les deberá ofrecer espacios de continuidad de uso de su lengua como medio válido de expresión en todos los niveles.

Cabe recordar que este diseño adoptado se ajusta al perfil de salida de los/as alumnos/as de la Educación Escolar Básica. En el mismo hace clara mención del tipo de paraguayo que se desea formar, incluidas sus habilidades lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas.

Considerando las competencias comunicativas en guaraní, adquiridas por los/as alumnos/as que en 1999 ingresarán al séptimo grado, deberá utilizarse esta lengua en su carácter de lengua didáctica, en un marco de flexibilidad que permita el avance gradual de la aplicación del diseño, en tanto se tomen las precauciones necesarias para optimizar los recursos disponibles para lograr la excelencia y así asegurar el éxito en la Educación Bilingüe Paraguaya, única en el mundo por sus características peculiares.

El diseño de la educación Bilingüe

El Plan Nacional de Educación Bilingüe en el marco de la Reforma Educativa, asume desde el año 1994 la realidad socio lingüística de nuestro país con el programa de educación bilingüe de mantenimiento.

En el modelo de mantenimiento la primera y segunda lenguas son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del educando, esto indica que se beneficia con el aprendizaje de una segunda lengua y a la vez mantiene y enriquece su lengua materna. De esta manera se contribuye a un mayor bilingüismo a nivel social, lo cual beneficia un mejor entendimiento entre grupos monolingües que hablan L1 o L2.*

El sistema educativo es considerado bilingüe si las lenguas que intervienen en él son utilizadas como lenguas de enseñanza y como lenguas enseñadas, solo así se asegura a la segunda lengua alto grado de familiaridad que le permita al/la alumno/a utilizarla como lengua de educación real.

4.8 Resultados positivos logrados con la implementación del Programa.

1- En la implementación del Plan de Educación Bilingüe, los logros positivos son varios:

— La entrega técnica de los programas y capacitación a los maestros y a los coordinadores locales del Plan de Seguimiento.

— Elaboración de materiales diversos y entrega de fascículos y guías didácticas a maestros y coordinadores locales.

— En cuanto a la planificación se debe mencionar que fueron elaborados para el primer grado un programa único para ambas modalidades, un fascículo para el maestro de la modalidad Hispano hablantes y cuatro guías didácticas para los maestros de la modalidad guaraní hablantes.

En la etapa de implementación se suma el Departamento

* L1: lengua 1, L2: lengua 2.

de Educación Primaria y el Departamento de Orientación Educacional y Vocacional encargados con el Departamento de Currículum de la capacitación de los/as maestros/as ras del primer grado.

Distribución de textos de lectura: **Mua Mua** para hispano hablantes e **Yvu** para guaraní hablantes.

— Jornadas de sensibilización para padres de familia.

Los objetivos inmediatos ya logrados varían de acuerdo a las modalidades pudiendo señalarse que en la modalidad Hispano hablantes los niños y padres de familia en su mayoría aceptan con gusto la inclusión del guaraní.

2- Los resultados alcanzados en la 1ª etapa en la modalidad Guaraní hablantes se deben esencialmente a:

— Uso de la lengua materna de los educandos.

— Sensibilización y capacitación de los docentes comprometidos en el Proyecto a quien se brindó una fuerte capacitación inicial y con apoyo técnico a través de la asistencia de los coordinadores locales y jornadas pedagógicas periódicas.

— Sensibilización de los padres quienes una vez informados del alcance del proyecto lo aceptan y lo apoyan.

— Las visitas in situ a las escuelas de la modalidad guaraní hablantes de los miembros del Consejo Asesor de la Reforma Educativa y de los otros estamentos del Ministerio de Educación y Cultura, quienes constataron la importancia de alfabetizar en guaraní a los niños hablantes de ese idioma, de hecho que se notó al acceder a los resultados de las pruebas de aprestamiento y observación del comportamiento de los/as niños/as.

Se debe mencionar que la capacitación inicial de los maestros, a quienes se les dio mucho contenido de fonología fue gravitante para que éstos puedan encarar el proyecto con seguridad, además los periódicos encuentros pedagógicos y suministros de materiales didácticos reforzando la capacitación de los mismos.

3-La implementación del Plan Nacional de Educación Bilingüe tiene sus fortalezas y debilidades:

a) En todas las comunidades existen grupos y actitudes colectivas que impulsan el proceso, grupos y actividades que siente escasa simpatía por el proceso. Sin embargo, lo más importante es notar que el cambio que se ha producido hasta ahora es ya muy importante.

b) La tarea más ardua ha sido y sigue siendo la preparación de los recursos humanos encargados de la implementación. Muchos de los maestros, aunque conocen el guaraní no son capaces de utilizarlo por escrito o no se sienten capacitados para enseñarlo. Sin embargo, están haciendo grandes esfuerzos para llevar a cabo esta capacitación y que dista mucho de haber concluido. El factor humano es decisivo, ya que el entusiasmo que ponen los capacitadores de maestros, definitivamente influye en la respuesta positiva de los maestros.

c) Un cambio tan importante como el de transformar un plan de monolingües a bilingües requiere además de abundantes recursos técnicos - didácticos, tales como programa, materiales didácticos y textos escolares.

d) La incorporación del guaraní en el Plan Nacional de Educación Bilingüe ha obligado a crear desde la nada grandes cantidades de recursos pedagógicos tanto para alumnos como para los docentes en dicha lengua, sin precedentes en la historia de la educación paraguaya. Sin embargo, la cantidad insuficiente sumada al sistema inadecuado de distribución y provisión de los mismos ha creado muchos problemas, sobre todo en la modalidad para guaraní Hablantes, en la que muchas escuelas desertan por la carencia de materiales didácticos.

La condición bilingüe del país ha suscitado el interés de todos los estamentos de la educación, quienes mediante congresos, seminarios y comisiones han analizado el tema y conjuntamente han planteado la necesidad de que la Educación Bilingüe se constituya en el eje de la Reforma Educativa paraguaya, si la importante decisión, cual es la creación del Plan Nacional de Educación Bilingüe que sustentado en un Programa de Educación Bilingüe de Mantenimiento por primera vez en la historia del país, propicia la alfabetización de los paraguayos en su lengua materna, sea ésta el castellano o el guaraní.

5. DESARROLLO DEL CASO

El estudio presentado no pretende evaluar el éxito o fracaso de la implementación del Plan de Educación Bilingüe. Su objetivo es presentar el desarrollo de un caso exitoso de implementación del Programa que ofrezca elementos objetivos y contextualizados para el análisis de aspectos que hacen a los cambios incorporados en lo pedagógico y sus implicancias en el aspecto social, cultural y el modelo de gerencia implementado.

Un modelo de gerencia y participación social .
El programa de Educación Bilingüe en la Escuela Graduada 424
"República de Nicaragua".

5.1 El contexto

El Departamento de Paraguarí, es el noveno del país, ocupa la región Centro - Sur y su geografía es una conjunción de cerros, lomadas y praderas. Según el último Censo su población es de 203.012 habitantes, está a 62 Km. de Asunción y unida a ella por un ramal de caminos apto para todo tiempo.

Como receptor de Programas sociales, el departamento de Paraguarí es una región privilegiada; programas viales, de salud, de educación, agropecuarios, y de cooperativismo, entre otros, se han desarrollado en la zona con el apoyo de organismos nacionales e internacionales desde décadas atrás.

El Departamento de Paraguarí en la década del 70 fue sede del Plan Piloto para la implementación del Programa de Innovaciones Educativas que significó una propuesta para la renovación pedagógica de la Educación paraguaya.

El Departamento cuenta con 17 distritos uno de ellos de significativa importancia es Carapeguá. Está a 83 Km. de Asunción y su población se dedica preferentemente a la agricultura y los ingenios azucareros constituyen fuente importante para la población.

La Escuela en estudio es la Escuela República de Nicaragua afincada en el barrio San Vicente de Carapeguá desde hace 95 años. El predio que ocupa es amplio y sirve de asiento a la escuela hace 72 años. Los vecinos del lugar se sienten orgullosos de "su escuela" y sienten que cada uno aportó algo para verla crecer en el tiempo.

La escuela presenta una sólida construcción de materiales; de estilo colonial, con techos altos para contrarrestar los cálidos veranos paraguayos y amplios corredores que ayudan a mantener el clima apropiado y facilitan aunque probablemente de manera involuntaria, una visión y seguimiento de las actividades al posibilitar a la vista abarcar la amplitud del horizonte.

Los alumnos y alumnas que asisten a la escuela son de diferentes estratos socio - económicos; hijos en su mayoría de trabajadores, obreros, madres solteras y pequeños comerciantes.

5.2 La efectividad de la escuela

La escuela República de Nicaragua es una institución seleccionada para implementar el Programa de Educación Bilingüe para la modalidad guaraní - hablante. Esta modalidad atiende a niños y niñas cuya lengua materna es el guaraní y se les ofrece una enseñanza que inicia los procesos de lecto - escritura en su primera lengua adquiriendo paralelamente el castellano como segunda lengua.

El desafío de estar en el grupo de escuelas que trabajan con esta modalidad implica no sólo la responsabilidad de asumir un cambio pedagógico significativo sino demostrar perfil de efectividad y liderazgo de gestión.

En lo pedagógico, los maestros opinan que se perciben cambios muy importantes en los alumnos y alumnas: aprenden a leer antes que otros niños se expresan mejor y de manera más fluida, manejan mejor el idioma, se comunican con mayor fluidez y riqueza de contenido, se comunican sin barreras: entre sí, con sus maestros y sus padres.

"*Ahora vos le preguntás algo y no se queda callado*", dicen los maestros. Esto hace que las clases sean más participativas, que ellos participen en la construcción de su aprendizaje, que generen actividades y la facilidad de comunicarse en su lengua cotidiana les facilita, por ejemplo, llegar hasta la descripción de sus sensaciones y emociones que no lo habían hecho hasta ahora. La escuela con este nuevo modelo educativo y de gestión ayuda a romper mitos culturales del paraguayo, paraguaya; como la timidez y la falta de participación.

La escuela Nicaragua mantiene muy buenas relaciones con la comunidad, es considerada "*la escuela grande*" por los vecinos. Exis-

te un orgullo compartido en la comunidad que tiene como centro la escuela.

Las maestras manifiestan con orgullo y contentas que por esa escuela pasaron personas que llegaron a ocupar cargos importantes como Ministros, Diputados, Gobernadores, Médicos y Docentes distinguidos.

La comunidad escolar, padres y madres, ven con respeto el liderazgo de la escuela en la comunidad. Ofrece opciones de apoyo que responden a las necesidades de la comunidad, así las maestras de los primeros grados organizan cursos en las diferentes áreas, entre ellas guaraní, para padres y madres los sábados a la tarde para que los mismos manejen las herramientas necesarias que les permita apoyar en la tarea educativa a sus hijos e hijas.

Las jornadas se realizan en el local escolar, asiste un gran número de padres y lo hacen con entusiasmo.

Las maestras de los primeros grados incorporan como asistentes de aula a madres voluntarias que ayudan con mucha efectividad principalmente en las clases de guaraní y se percibe que los/as niños y niñas ven la cooperación con muy buena receptividad ayudando a enriquecer el aprendizaje.

Esta gestión de la escuela tiene un doble efecto positivo: por un lado afianza las buenas relaciones entre la escuela y la comunidad y por otro lado refuerza el perfil de efectividad de la escuela ante los usuarios de sus servicios.

Los maestros de la escuela tiene como hábito de trabajo compartir reuniones técnicas de acuerdo a sus necesidades y lo hacen en tiempo libre o de vacaciones no sólo con sus colegas, sino con docentes de otros departamentos geográficos característica que los distingue de otros grupos de maestros.

En esta escuela las maestras tienen la posibilidad de llevar adelante todo tipo de iniciativas aún en aquellas cuestiones en las que no hay consenso total con la directora. Un ejemplo es la implementación del programa para monolingües guaraní: al inicio la directora no estaba de acuerdo con su desarrollo, sin embargo tras varias conversaciones entre el equipo docente, la directora y representantes de los padres *quienes* ofrecieron su apoyo incondicional para el éxito del programa, lograron muy buen resultado demostrado gratificación y auto complacencia por los logros.

La efectividad de la gestión escolar es un elemento clave que define el buen funcionamiento de una cooperadora de Padres que ayuda con denuedo en dotar de mobiliario físico a la institución. Esta cooperadora se encarga de reparar infraestructura, proveer bebederos y nuevas construcciones que atienda las demandas por crecimiento de la población.

Así la gerencia eficiente de la dirección escolar conjuga los principios básicos la gobernabilidad institucional y la efectividad de su gestión.

5.3 Cómo se "aprenden" los cambios en la escuela República de Nicaragua

Siendo la escuela una institución que implementa el programa para la modalidad guaraní-hablante, la base del aprendizaje, se centra en el inicio de la lecto - escritura en la lengua materna y la inserción gradual en la segunda lengua. En sí el programa tiene un fuerte componente de resistencia social por el contenido cultural que se le asigna tradicionalmente.

El cambio que significó implementar el programa requirió un trabajo conjunto con la comunidad escolar (familias), con los docentes ejecutores directos de la propuesta y con la misma dirección escolar que tuvo que rever sus criterios en una gestión de carácter abierto y discutir la temática con el cuerpo docente asumiendo de manera corporativa el desafío.

Los niños y niñas beneficiarios directos del Programa aprenden con más facilidad, demuestran mayor seguridad y espontaneidad. Se desarrolla un aprendizaje individualizado y efectivo que incidió sobre el porcentaje de repitentes al disminuir el mismo en los primeros grados en relación con años anteriores.

Los alumnos trabajan de manera interactiva con ayuda de materiales didácticos que facilitan el paso hacia una verdadera educación democrática por permitir la construcción de aprendizajes significativos. El hecho de tener en la escuela desde el preescolar afianza el sentido de pertenencia y la recuperación del sentimiento de valoración hacia la lengua de uso, el guaraní.

Las maestras muestran entusiasmo hacia sus tareas, tienen altas expectativas hacia los niños y por el cumplimiento de sus

metas, "*estos niños aprenden, a pesar del hambre, a pesar de su condición de bilingües o monolingües, a pesar de otros*", comentan.

Las maestras muestran también expectativas muy altas hacia sí mismas, hacia su trabajo y los resultados del mismo, dicen "*este programa no es para maestros haraganes, obliga a hacer cosas interesantes para motivar y mantener en constante actividad a los alumnos*".

En la escuela se aprende de acuerdo al ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Así, los cambios fueron aprendiéndose colectivamente de manera responsable y compartida y sirvieron por sobre todas las cosas para afianzar el rol de la institución en la comunidad. Participaron de este aprendizaje de los cambios todos los estamentos, alumnos, docentes, directivos, padres y madres y se desarrolló a veces sin intención manifiesta una estrategia de gobernabilidad pluralista.

5.4 Cómo se recibió y percibió la propuesta del nuevo Programa en la comunidad escolar

La percepción de los cambios que introdujo el Programa de atención a las necesidades lingüísticas de la comunidad fue heterogénea y relacionada con la condición etaria de las personas afectadas; adultos, jóvenes, niños y niñas. La lengua se ve fundamentalmente como el instrumento por excelencia para la relación con el mundo exterior y el elemento necesario para obtener trabajo.

Allí surge el principal escollo que debió salvar la implementación del Programa: el castellano es visto como imprescindible para entrar al mundo del trabajo, sin embargo su aprendizaje no es pertinente si no se considera la lengua de uso corriente. La comunidad entiende, comprende que las transformaciones sociales que se dan de manera acelerada incluyen el sentido y el uso efectivo de las lenguas nacionales.

Los padres y las madres consideran el cambio como un desafío del que todos son parte comprometida.

Expresan que "*les gusta el nuevo programa, porque los alumnos hablan más; la reforma ayuda a usar tanto el guaraní como el castellano*".

Existe, sin embargo una preocupación latente sobre el efecto

del programa ¿Por qué no se implementa el mismo programa en todas las escuelas?

El nuevo Programa tuvo un doble efecto en la comunidad: ayudó a la discusión de temas centrales, pautas culturales tradicionales y puso a prueba la capacidad de gestión del cuerpo directivo y docente de la institución.

A pesar de los contrastes suscitados, sin embargo, el programa logró establecerse positivamente y afianzó:

— la *identificación* y el asentamiento de una identidad propia;

— la *recuperación del trabajo* en equipo como modelo;

— el desarrollo de un clima laboral de gestión que favorezca el *aprendizaje institucional;*

— el desarrollo de la autogestión y la autoformación continua;

— la identificación del objetivo central que oriente la gestión a los logros efectivos y el aumento de las oportunidades del aprendizaje;

— el reconocimiento de la excelencia como misión de la

Las cuestiones que se plantean tienen como intención generar a reflexión sobre la proyección del tema presentado y el análisis de las situaciones y los actores que están involucrados en este caso descripto. Se presentan a modo de guías de trabajo que pueden ser enriquecidas con la experiencia, de quienes participan en los grupos de análisis.

BIBLIOGRAFIA

Avances de la Reforma Educativa. Perspectivas, Estrategias y Políticas de la Educación Paraguaya. MEC. CARE. 1998

Delineamientos Curriculares de la Educación Escolar Básica. MEC. Dpto. de Currículum. 1993

Delineamientos curriculares para el sistema de Formación Docente. MEC. Dpto. de Currículum, Formación Docente e ISE. 1994

Documentos básicos del Curso de Planificación y Gestión Social sobre Gerencia social eficiente, Planificación Estratégica.

Educación Bilingüe. MEC. Dpto. de Currículum. 1995

Educación Bilingüe. **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Instituto de Cooperación Iberoamericana. 1995

Estudio sobre Bilingüismo en el marco de la Reforma Educativa. Informe Final. Centro de Estudios Sociológicos. 1998

Funciones Comunicativas en aulas de la modalidad guaraní hablantes. ISE. UIEP. 1998

La Educación Bilingüe, para la Educación de calidad. Documento presentado en Congreso sobre calidad de la Educación Bolivia – Colombiana. 1990. Aída Torres de Romero

Prácticas efectivas para una educación de calidad. Estudio de casos. Documento de apoyo. MEC. ISE. 1995

Propuestas y perspectivas para el afianzamiento de la Educación Bilingüe. Reforma Educativa. Comisión Nacional de Bilingüismo. 1999

ANEXOS

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN PARAGUAY

Una Filosofía que:

Propicie el acceso a mayor participación social, política y económica.

Desarrolle actitudes positivas hacia ambas lenguas.

Afiance un Programa de Educación Bilingüe para la Educación no escolarizada.

Plantee programas diferenciados para responder a situaciones lingüísticas diferentes.

Priorice la atención a la diversidad y la heterogeneidad de las familias étnicas.

Reconozca al Paraguay como un país pluriétnico, pluricultural y mayoritariamente bilingüe.

LA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA PARAGUAYA

DEMOGRÁFICO:

49% de la población total habla las dos lenguas

39% se dice monolingüe guaraní

64% es monolingüe castellano

LEGAL

Constitución Nacional
Ley General de Educación

LINGÜÍSTICO Bilingüe oral, pluriétnico y multicultural.
SOCIO CULTURAL. Diglosia como caracterización social, cultural y política que se atribuye a cada lengua.

Espacial caracterización urbano - rural

MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Objetivos del Programa Nacional de Educación Bilingüe (1994) PNEB

1 Generar igualdad de oportunidades y equidad social eliminando la discriminación lingüística.

2 Aprovechar el potencial cultural de alumnos y docentes.

3 Fortalecer el desarrollo cognitivo – afectivo de niños y niñas por la posesión y el uso de dos sistemas sociolingüísticos.

¿CÓMO SE DEFINE EL BILINGÜISMO PARAGUAYO?

Diacrónico — Más de 4 siglos de duración

Diatópico — Es de cobertura nacional

Diastrático — No reconoce estratos sociales

Diglósico — Cada lengua creó su ámbito de poder y funcionalidad

¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN BILINGÜE?

Fundamentación de lo Obvio

Fundamentos Pedagógicos

La utilización de la lengua materna favorece la cohesión del ámbito familiar con el escolar.

La apropiación de contenidos, procedimientos y valores.

La capacidad de comunicación y expresión.

La transmisión de contenidos culturales.

La adquisición de competencias comunicacionales de calidad

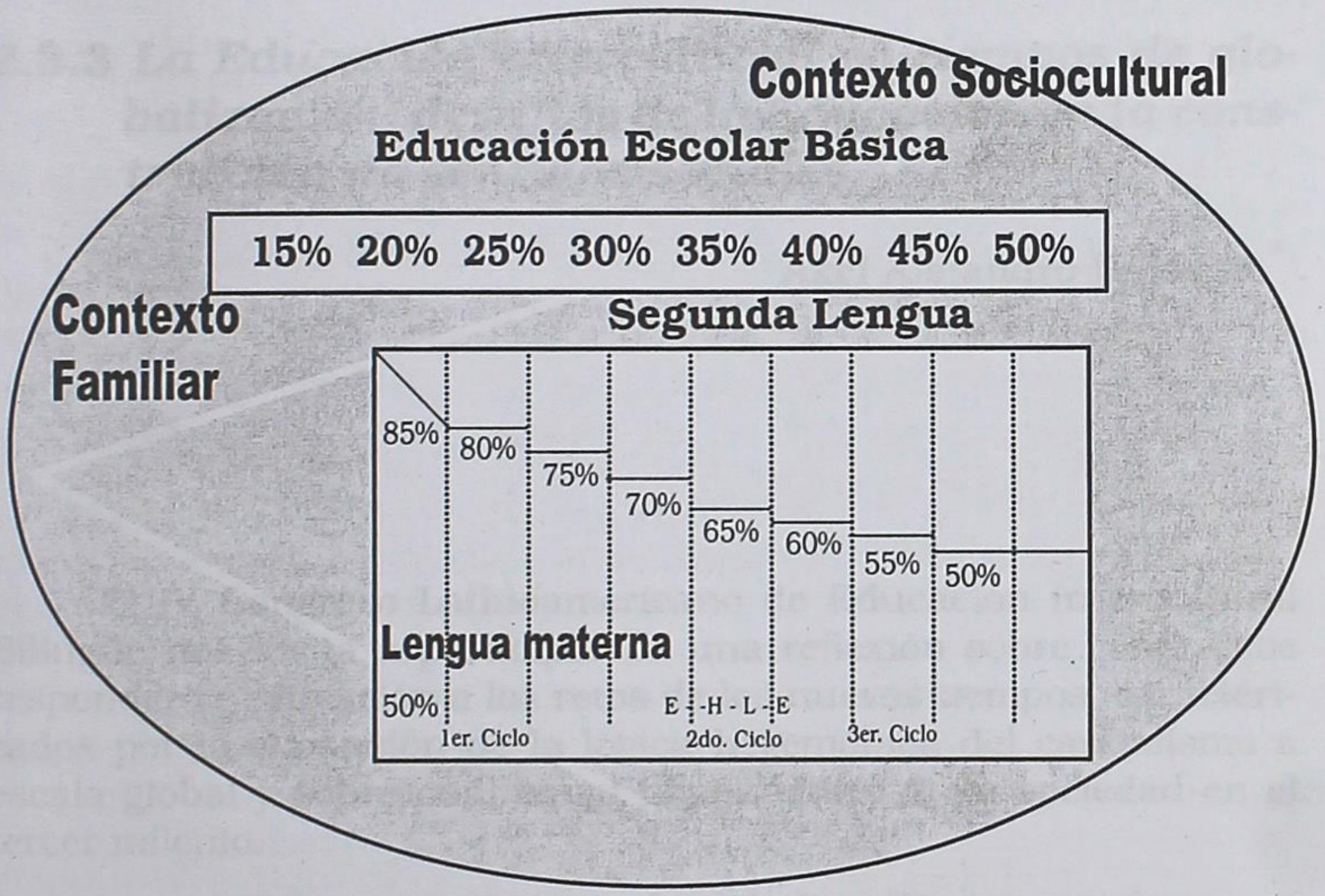
Fundamentos Psicolingüísticos

La exposición directa de niños y niñas a ambas lenguas.

La capacidad de producir mensajes en dos códigos lingüísticos desarrolla habilidades congnitivas.

La educación en dos lenguas praoduce un mejoramiento significativo en los resultados de la propuesta curricular.

DISEÑO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE



2.3.3 *La Educación intercultural en tiempos de globalización: desafíos de la Educación en la construcción de sentidos sociales.*[1]

Axel Alejandro Rojas M.*

El IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe nos invita a participar de una reflexión sobre cómo debe responder la educación a los retos de los nuevos tiempos, caracterizados por la expansión de la lógica hegemónica del capitalismo a escala global y sobre cuál es su papel dentro de la sociedad en el tercer milenio.

Los cambios producidos por la globalización generan de manera permanente nuevas formas de entender, de significar y valorar, nuevos códigos y percepciones compartidas que trascienden los ámbitos locales, que circulan y se comunican en el ámbito global. Parece de aceptación común que en esta dinámica las identidades locales, e incluso regionales o nacionales están destinadas a uniformarse y/o desaparecer, que lo particular no tuviera cabida.

---

* Sociólogo. Docente en la Universidad del Cauca, Colombia. Coordinador de la licenciatura en etnoeducación.

[1] La ponencia que se propone recoge desarrollos, avances y correcciones sobre los principales planteamientos hechos en el Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación en Colombia, realizado en Junio 14 al 17 de 2000 en la ciudad de Popayán. En dicho evento presenté la ponencia que se tituló: La Etnoeducación en la Construcción de Sentidos Sociales (inédito).

Paradójicamente, la globalización es también un espacio de encuentro, de relación permanente de las diferencias. Frente a las dinámicas homogenizantes de la globalización, la diversidad opone resistencia. Asistimos a un momento histórico en el que conviven de manera simultanea discursos y prácticas de pretendida validez universal con formas de entender el mundo y de vivir en él, que realzan el valor de lo particular y lo diverso.

De la misma manera que reconocemos la fuerza homogenizante de la globalización, debemos atender el resurgimiento de las múltiples formas de la diversidad que cobran cada vez más fuerza y se resisten a desaparecer o asimilarse, al contrario de lo que presagian muchos visionarios de nuestro tiempo.

La construcción de una sociedad diferente, la concreción de un nuevo ideal de comunidad y de Nación, de nuevos sentidos sociales, es una tarea pendiente aun; en esa construcción la educación puede y debe jugar un papel protagónico.

La Educación es una de las instituciones sociales encargadas de la producción y transmisión de sentido; ella pone en circulación elementos que le permiten a la sociedad mantener y construir su propio orden, que definen la manera como se establecen las relaciones, tanto a su interior como hacia fuera, en el encuentro con otras sociedades, con otros universos de sentido.

La etnoeducación, así como la educación intercultural bilingüe, la educación indígena o la educación propia, hacen parte de los mecanismos de respuestas de los que dispone la sociedad Latinoamericana de hoy, a los imaginarios construidos desde el poder domi-

PRESENTACIÓN

Voy a compartir con ustedes algunas reflexiones a las que he llegado como resultado de mi participación en el equipo de trabajo de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca en Colombia.

Recientemente el Ministerio de Educación Nacional estableció el mecanismo de Autoevaluación para la Acreditación previa de todos los programas de formación de formadores en el país (Decreto 272 de 1998). Dicho proceso tiene por objeto fortalecer y cualificar el Sistema Educativo Nacional y elevar la calidad de los programas de educación; se espera que los programas realicen un ejercicio de revisión y ajuste de sus propuestas curriculares que les permita alcanzar una mayor correspondencia con las necesidades que plantea la situación actual del país.

Afrontar este proceso ha sido una experiencia bastante valiosa para nosotros como grupo interdisciplinario de trabajo y nos ha permitido responder a muchos interrogantes que nos plateamos desde

un breve repaso a la historia del proyecto que, hoy en día, llamamos en Colombia Etnoeducación.

Como muchos de ustedes conocerán, en Colombia los principales desarrollos en el campo de la educación para y desde la diversidad, se han trabajado desde el concepto de Etnoeducación; aunque es debido también mencionar que no ha sido ni es el único enfoque desde el cual se trabajan proyectos educativos con propósitos afines. En el país existen programas y proyectos de educación, abordados desde la perspectiva de la etnoeducación, la educación indígena, la educación intercultural bilingüe, la educación comunitaria y la educación multicultural; todos ellos pensando y desarrollando propuestas convergentes.

El origen y la trayectoria de la etnoeducación marcan sus actuales desarrollos. Si bien es cierto surge alrededor de los movimientos sociales y en especial del movimiento indígena, la etnoeducación es un proyecto cada día más abarcante, que busca permear al conjunto de la sociedad. En este sentido, los movimientos de reivindicación de los derechos de los grupos étnicos han jugado un papel determinante, pues en el proceso de su lucha han logrado no solo un reconocimiento de su existencia, sino que han permeado al conjunto de la sociedad colombiana y han contribuido notablemente a la redefinición de la idea de Nación de los colombianos.

MOVIMIENTOS SOCIALES, DIVERSIDAD Y ETNOEDUCACIÓN

En Colombia la etnoeducación surge en el marco del movimiento social indígena, que tuvo un importante auge en los años 70 y que desde sus inicios ha exigido y trabajado en la construcción de un proyecto educativo ajustado a su realidad, acorde a las características culturales, sociales, políticas y económicas de su población y fortalecedor de su identidad.

El surgimiento y desarrollo de la etnoeducación estuvo ligado inicialmente al proyecto de vida de los pueblos indígenas, incluyendo luego a las comunidades negras o afrocolombianas; este proyecto ha sido el espacio de construcción de nuevas formas de relación de estas poblaciones, tanto consigo mismas, como con la sociedad dominante.

Uno de los principales aportes de estos movimientos sociales

ha sido el de llamar la atención sobre la condición de diversidad étnica y cultural de la sociedad. Así es que hoy es posible el reconocimiento oficial de los ochenta y dos pueblos indígenas que habitan el territorio colombiano, que a su vez preservan muchas de sus lenguas propias; también en este proceso se ha logrado el reconocimiento de otras formas de la diversidad cultural del país, como es el caso de la presencia de población negra y más recientemente gitana. En este proceso han cambiado de manera radical la visión de sociedad y la idea de Nación que tenemos los colombianos, especialmente en las tres últimas décadas. Aunque un poco más marginales, otros sectores de población y los llamados nuevos movimientos sociales también han hecho importantes aportes, lo que hoy nos permite hablar de procesos etnoeducativos adelantados por comunidades urbanas marginales, por ejemplo.

Estos proyectos de vida han marcado la construcción de nuevos sentidos sociales, nuevas formas de interpretar la propia realidad de las minorías étnicas así como su relación con el resto de la sociedad y la etnoeducación ha sido parte importante de este proceso. Es bien interesante que sea el ámbito de los movimientos sociales donde se da esta construcción; el reconocimiento de la diversidad ha sido posible solo en un escenario de conflicto, de cuestionamiento del orden establecido y en oposición a su lógica homogenizante y desconocedora de la diferencia.

La Etnoeducación es, también, un proyecto político de aquellos sectores de la sociedad que históricamente han sido marginados, excluidos e invisibilizados por el poder establecido, que ha intentado legitimar y perpetuar una sola visión del mundo, una sola manera de conocer y relacionarse con él.

La realización del Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación en Colombia hizo evidente que no existe un concepto único de etnoeducación en el país y que son bastantes las maneras que tenemos de entender esta propuesta. La diversidad de organizaciones sociales, programas universitarios y corrientes de pensamientos presentes en el Congreso, así nos lo demostraron. A nivel latinoamericano encontramos hoy una situación similar.

Como ya se dijo, la etnoeducación surgió en el marco de las organizaciones sociales indígenas, como respuesta al modelo descontextualizado que caracterizó a la educación oficial, en manos de la Iglesia y el Estado, impartida en sus comunidades a lo largo de

la historia. Dicha educación ha tenido como consecuencias fuertes procesos de aculturación entre la población de la mayoría de los más de ochenta pueblos indígenas que habitan el país.

Inicialmente las comunidades exigieron el derecho a contar con profesores pertenecientes a sus comunidades y conocedores de su lengua y cultura. Años después, sus organizaciones comenzaron a desarrollar programas propios de educación indígena, que luego se llamarían de educación bilingüe y hoy, Educación Bilingüe Intercultural y etnoeducación, entre otros.

El reconocimiento de la diversidad ha sido un proceso largo y conflictivo en el que las sociedades latinoamericanas han debido redefinir su autoimagen, inicialmente para aceptar la existencia de grupos de población marcados por su condición de diferentes y hoy, para llegar a asumir la diversidad como condición común a todas nuestras sociedades.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE ETNOEDUCACIÓN

A pesar de los grandes avances obtenidos desde antes, el reconocimiento oficial de la Etnoeducación en Colombia solo fue posible hasta la promulgación de la Constitución de 1991. Reconocimiento obtenido en parte gracias a la presión ejercida por las organizaciones y a la existencia de proyectos educativos propios en funcionamiento, con demostrada capacidad e impacto positivo en las comunidades. Estas experiencias previas marcaron importantes avances en el marco legal e institucional, en la conceptualización y en la práctica pedagógica para la Etnoeducación.

Los avances conceptuales y metodológicos de la etnoeducación se han nutrido de las discusiones sobre educación en contextos de diversidad, planteados a nivel nacional e internacional. En un primer momento, retomando o poniendo en cuestión los planteamientos de política institucional orientados a atender a la población de las etnias indígenas en el contexto latinoamericano. Tal es el caso de los congresos indigenistas interamericanos, que repercutieron de manera decisiva en los ajustes a la política estatal en muchos de nuestros países, o los diversos congresos locales, nacionales e internacionales de las mismas organizaciones indígenas que luchaban por el fortalecimiento étnico.

Es allí, en este escenario de debate, donde se definieron y

revaluaron diferentes enfoques de trabajo, orientados inicialmente hacia la integración y civilización de los pueblos indígenas, hasta llegar de manera más reciente a enfoques de tipo pluralista que son los que han permitido el desarrollo de la perspectiva intercultural bilingüe común a la mayoría de los países del área. De manera simultánea a los avances institucionales, las organizaciones sociales desarrollaron sus propios proyectos, haciendo con ello grandes aportes, desde la práctica y la conceptualización de sus experiencias.

Una de las primeras aproximaciones al concepto de etnoeducación, planteada desde el Ministerio de Educación Nacional por Yolanda Bodnar, recoge elementos centrales contenidos en la propuesta de Etnodesarrollo que hiciera Bonfil Batalla. Para Bodnar, la etnoeducación es "un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural –máxima relación entre las decisiones y los recursos- del grupo étnico y su interpelación con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto" (Bodnar: 1993). Es clara la relación entre ambos conceptos tal como se observa en lo planteado por Bonfil. Según el autor, el Etnodesarrollo tiene que ver con el "ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones". (Bonfil: 1982).

Según el mismo autor (ibid) "la creación de condiciones para el etnodesarrollo, en términos de organización social, jurídicos y políticos, exige la capacitación de cuadros procedentes del propio grupo ... capaces de emprender la tarea de la descolonización cultural y, simultáneamente, impulsar la actualización de la cultura propia ... estos cuadros deberán capacitarse a partir de su propia cultura, en el conocimiento de su verdadera historia, valorando sus propios recursos; y también, por supuesto, deberán adquirir conocimientos de los que ellos y sus pueblos puedan apropiarse, y que pertenezcan a otras clases y a otros pueblos".

Si bien es cierto, tal como lo señalamos antes, la etnoeducación surge y tiene sus principales desarrollos al interior del movimiento social indígena; también es cierto que la exclusión y marginación de la diferencia no ha estado referida solo a estas comunidades. Nos hacemos entonces la pregunta: ¿debemos entender la etnoeducación como una propuesta solo por y/o para, comunidades étnicas?. Tanto

Bodnar como Bonfil se refieren a pueblo y grupo étnico, lo que tradicionalmente nos remite a poblaciones indígenas y comunidades negras o de origen afro. Para el caso colombiano, la Constitución Nacional, asigna este sentido a la etnoeducación.

Sin embargo, entendemos la etnoeducación como un proyecto que exige el reconocimiento de la condición de pluralidad de la sociedad en su conjunto, lo que implica trabajar hacia nuevos desarrollos que nos permitan ser cada vez más incluyentes y dar respuesta a las múltiples expresiones de la diversidad de nuestra sociedad, así como a las muchas formas de negarla que aun perviven en esta sociedad inmersa en la globalización.

Como parte de los desarrollos propios del programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, llegamos a concebirla como "la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas desde la diversidad cultural y, por tanto, no ... solamente por y para los indígenas y afrocolombianos, sino por y para todos los grupos socioculturales, en donde se pudieran compartir múltiples voces que contribuyen a la autoidentificación, recreación y reflexión sobre las distintas formas de conocer e interpretar el mundo. Tenemos entonces a la Etnoeducación como un espacio de construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva de interculturalidad; es decir, a partir del conocimiento y valoración de las culturas en particular y de los elementos de otras culturas que aportan a su enriquecimiento" (Triviño: 1998).

En este planteamiento se insiste en un enfoque intercultural de la educación. Al hablar de interculturalidad hablamos de relaciones entre culturas, lo que incluye la dimensión étnica, pero también otras manifestaciones de la diversidad. La interculturalidad "interpela a toda la sociedad en su conjunto, ... implica ... la interacción dialógica de diversos y diferentes actores societales, representados por etnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, etc., ... que representan formas distintas, diversas y a veces antagónicas de intereses, que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo en consecuencia también un escenario de conficto" (Guerrero: 1999).

Entendemos que los argumentos que nos permiten plantear la necesidad de un reconocimiento de los grupos étnicos, están en la base del reconocimiento de cualquier otra expresión de la diversidad. Lo que nos motiva a avanzar en la construcción de una propuesta y

una práctica educativa que respondan también y de manera clara, a los requerimientos de grupos distintos a aquellos que reivindican su diferencia desde la etnicidad.

La etnoeducación se inserta en un proceso social complejo en el que se manifiesta el conflicto entre las viejas formas de interpretar la realidad y aquellas que pugnan por construir nuevos imaginarios, nuevas formas de entender su condición de pluralidad que den cabida a los diferentes actores sociales que luchan por su reconocimiento y por la construcción de un tipo de sociedad, más plural y democrática.

El conocimiento y reconocimiento de "lo propio" y su puesta en diálogo, como elementos centrales para avanzar en la construcción de una sociedad diversa, que se reconozca a si misma como diversa, puede ser el punto de encuentro entre los muchos grupos de población que se reconocen y son reconocidos como diferentes. Es necesario avanzar hacia una sociedad, que se conciba a si misma como diversa, en la construcción de ese sentido que nos lleve como conjunto a concebirnos como una sociedad plural, desbordando las concepciones hasta hoy frecuentes en que la diversidad solo es pensada para los otros y no para el nosotros.

DIVERSIDAD Y GLOBALIZACIÓN

La globalización parece ser el fenómeno característico de nuestro tiempo y por ende el contexto en el que se desarrolla la etnoeoducación. Es interesante ver como, paradójicamente, en el contexto de la globalización crecen las expresiones de la diversidad y como estas diferentes formas de la diversidad aparecen en un momento de crisis generalizada del sentido en la sociedad.

La globalización no es un fenómeno específicamente nuevo, es mas bien la expresión contemporánea de una tendencia histórica que tiene sus raíces en el proceso de evolución y expansión del capitalismo. Lo característico de su forma actual está dado por la aceleración de sus ritmos, por la cantidad y la velocidad de los cambios que introduce y que nos marcan nuevos ritmos en la producción y difusión de bienes y mensajes en una escala planetaria. A estos cambios corresponden también nuevas maneras de entender, de significar y valorar, nuevos códigos y percepciones compartidas que trascienden los ámbitos locales y circulan y se comunican en el ámbito global.

No se trata de analizar de manera exhaustiva el fenómeno de la globalización; solo voy a llamar la atención sobre algunos de sus aspectos característicos, especialmente aquellos que generan nuevas formas de entender el mundo y redefinen el marco de las relaciones sociales.

Uno de estos aspectos es el mercado a escala global, que requiere de la oferta de bienes y discursos estandarizados, de valores y patrones de consumo compartidos y mecanismo para su reproducción. Esto lo podemos observar en la manera como los medios de comunicación masiva difunden modelos de conducta, patrones de comportamiento y propuestas estéticas que se presumen de carácter y validez universal, ocultando o desconociendo la riqueza de las diferentes formas de diversidad cultural de nuestras sociedades.

También son características de la globalización la creciente pérdida de poder de los aparatos estatales nacionales, la legitimidad disminuida de los gobiernos nacionales y un poder cada vez mayor de las dinámicas económicas promovidas por las empresas del capital transnacional. A lo que se suma una creciente circulación transnacional de la información y el acceso local a los canales mundiales de comunicación, que tienen repercusión en la ampliación de los ámbitos o cobertura de las relaciones sociales (contactos globales de actores locales).

En este contexto pareciera que las identidades locales, e incluso regionales o nacionales, las lenguas indígenas, las propuestas estéticas no occidentales y otras tantas expresiones de nuestra riqueza cultural, están destinadas a uniformarse y/o desaparecer, que lo particular no tuviera cabida. Muchos analistas de la globalización han visto en ella el destino final de todas las culturas, abocadas a desaparecer ante la homogenización y la imposición de modelos únicos de interpretación del mundo y hacen llamados a la defensa a ultranza de las identidades. Otros, menos apocalípticos, nos han planteado la posibilidad de que esta no sea necesariamente la disyuntiva obligada.[2]

Para entrar en la discusión digamos que las identidades son construcciones que se dan siempre en relación; lo propio cobra fuerza en el encuentro, muchas veces conflictivo, en relación con lo otro, con lo diferente. Es necesario llamar la atención sobre el hecho de

---

[2] García Canclini

que la globalización es también un espacio de encuentro, de relación permanente de las diferencias.

Lo que llamamos globalización marca un momento de grandes cambios para la humanidad; la segunda mitad del siglo pasado reflejó con especial fuerza cambios radicales en la composición del panorama sociocultural de nuestra sociedad, asociados entre otros a la transición de la población mundial del campo a la ciudad; al crecimiento y aceleración de los procesos migratorios intra e internacionales, que resultan de los procesos de atracción de los mercados laborales de los países más desarrollados, así como la crisis de las economías locales; la expulsión de poblaciones que debieron abandonar sus territorios debido a la existencia de conflictos de diverso orden en sus territorios de origen, así como de la atracción que generan las economías fuertes, que ofrecen al migrante la ilusión de incorporarse a las formas de vida que promociona el mercado global.

A nivel mundial las ciudades se han convertido en la expresión más clara de la globalización y al mismo tiempo de la diversidad; las poblaciones urbanas son el reflejo de los nuevos ritmos de vida de la sociedad moderna; en ellas encontramos las más variadas gamas de expresiones culturales, definidas por la pertenencia a grupos étnicos, orígenes regionales, elección religiosa, condición de género o generación, patrones de consumo, etc. A esta dinámica tampoco escapa el mundo rural, cada vez menos homogéneo. Las ciudades latinoamericanas, conformadas inicialmente a partir de los flujos migratorios regionales de población proveniente del campo, son hoy el espacio de encuentro de pobladores de múltiples orígenes y tradiciones culturales. Cada vez es menos posible pensar lo social a partir de categorías que nos definen espacios homogéneos y al contrario debemos enfrentar cada vez más su creciente complejización.

En medio de la globalización, que nos plantea la homogenización de las prácticas y la existencia de un sentido único, la diversidad hace su aparición y se manifiesta en gran cantidad de formas diferentes, lo que replantea y en ocasiones cuestiona nuestra manera de entender y relacionarnos con el mundo. Cuando lo que damos por sentado es cuestionado, nos enfrentamos como sociedad a un momento de crisis de sentido.

Es en el contexto de la globalización en el que surgen las reivindicaciones de la diversidad en nuestras sociedades latinoamericanas. El reconocimiento de la diversidad en la composición de nues-

tras sociedades ha significado cambios no solo en la percepción de la sociedad que tenemos, sino que implica modificaciones y ajustes en las políticas públicas para atender nuevas situaciones. La educación guarda la posibilidad no solo de ser transformada, sino de contribuir al proceso global de transformación.

CRISIS DE SENTIDO Y ETNOEDUCACIÓN

Toda sociedad deposita en sus instituciones el papel de producción y transmisión de sus propios sistemas de interpretación. Sin embargo las sociedades no son estáticas, están en proceso permanente de transformación de cambio. Cuando una sociedad enfrenta un proceso de transformación radical, su sentido puede variar y con el papel de sus instituciones. Es posible que ante ciertos cambios en el mundo social, las instituciones pierdan su capacidad de ofrecer al sujeto social una reserva de sentido suficiente para dar explicación a la realidad en que vive; es entonces cuando se evidencian las crisis de sentido.

Es necesario decir que vivimos en un momento de crisis de sentido. Esa es una de la características de la modernidad en el momento actual (al respecto ver Berger y Luckman, 1997).

Parece que existe un acuerdo bastante generalizado sobre este hecho; o al menos así parece mostrarlo la proliferación de discursos acerca de la crisis que nos ofrecen diferentes explicaciones sobre su origen, manifestaciones y efectos.

Durante un largo período de nuestra historia reciente, que abarca varios siglos, se dio por sentado que la humanidad asistía a un proceso de secularización; se pensó que la humanidad había encontrado una forma acabada y en apariencia definitiva de comprensión del mundo basada en la razón y la ciencia; los avances científicos y el llamado proceso de modernización que nos deberían conducir al progreso y a la consolidación del modelo democrático de gobierno son propios de este discurso.

Hoy, es cada vez más claro que este supuesto no era del todo cierto. La pervivencia y en algunos casos la expansión de algunas iglesias y formas de religiosidad, así como de formas autoritarias de gobierno, la cada vez más amplia distancia entre países ricos y países pobres y la incapacidad de la ciencia de funcionar al margen de los intereses del poder, nos hacen dudar de que el proyecto de la

modernidad, al menos en su concepción original, llegara a consolidarse. No hemos visto, y tal vez no lleguemos a ver, ese momento en el que la razón logre imponerse de manera indiscutible y generalizada para todos los ciudadanos del mundo.

Incluso la globalización, como expresión de la modernidad, no logra ofrecer ese sentido único que algunos le reclamaron. Como lo mencionamos antes, al tiempo que la globalización y sus dinámicas homogenizantes se expanden, florecen por doquier viejas y nuevas construcciones de sentido, muchas de ellas resistentes a su lógica hegemónica.

Hemos insistido en que vivimos un contexto de diversidad cultural, sin embargo, esta evidencia todavía no se refleja plenamente en reconocimientos de tipo social, político y/o jurídico. Las diferentes formas de la diversidad han sido históricamente negadas o por lo menos, marginadas. La discriminación y la exclusión se han manifestado de múltiples formas, lo que ha permitido que el señalamiento de la diferencia cultural sea base y fuente para legitimar la desigualdad social. La construcción de una sociedad diferente, la concreción de un nuevo ideal de comunidad y de Nación, de nuevos sentidos sociales, es un proceso que aún está por construir, o mejor, que aún podemos construir.

La diversidad no sólo es la constatación de la existencia de un gran número de grupos humano social y culturalmente diversos, la diversidad es también "una respuesta política a los imaginarios construidos desde el poder que inculcan especialmente en la actual fase de globalización y planetarización del mercado, perspectivas homogenizantes, totalizadoras y universalizantes, que buscan ser mostradas, como paradigmas incuestionables, como símbolos de un nuevo sentido, y como únicos y posibles valores y caminos a seguir para garantizar nuestro futuro; en realidad de lo que se trata es que entendamos que la verdadera riqueza de nuestras sociedades y la garantía de su futuro, está en la variedad, en la pluralidad, en la multiplicidad y la diferencia" (Guerrero:1999).

Es cierto que se han logrado ciertos avances frente al reconocimiento de la diferencia, y se han abierto caminos para avanzar hacia un proyecto de sociedad en que la igualdad sea construida en el reconocimiento de la diferencia; no obstante, aun hay un largo camino por recorrer. A la diversidad solo llegamos desde el reconocimiento de la igualdad. Se hace necesario construir nuevos imaginarios, nuevas formas de relacionarnos en la diferencia. Sea cual sea la manera

como la entendamos, la etnoeducación surge gracias a/o debido al conflicto social que plantea la diversidad.

Una de las instituciones sociales encargadas de la producción y transmisión de sentido en una sociedad es la educación. Su papel es el de ofrecer a los miembros del colectivo, los conocimientos y valores considerados como relevantes para su propia reproducción. De esta manera se mantiene y reproduce aquel bagaje común, que da al conjunto un sentido de pertenencia y refleja su particular forma de interpretación de la realidad; la educación pone en circulación elementos que le permite a la sociedad mantener y construir su propio orden, así como aquellos que definen la manera como se establecen las relaciones, tanto a su interior como hacia afuera, en el encuentro con otras sociedades, con otros universos de sentido. Es por ello que podemos confiar en que la educación puede convertirse en un soporte fundamental para el proyecto común en el que la sociedad construya y afiance un nuevo sentido, más acorde a nuestra realidad.

EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOCIALES

Qué significa hablar de sentido social?. Hablar de sentido social es hablar de la manera como cada uno de nosotros interpreta el mundo en el que vive y de cómo esa manera de ver el mundo se construye en la relación de cada individuo con los miembros de su propia colectividad y al mismo tiempo, en la relación que se establece entre los miembros pertenecientes a esta colectividad y el conjunto social más amplio al que pertenecen.

Cuando pertenecemos a un colectivo, esta pertenencia nos da sentido de identidad. Los miembros de un pueblo indígena o una comunidad negra guardan una identidad común y se relacionan con otros grupos de población en su condición de indígenas o negros, entendiendo a esos otros como diferentes.

Pero, cuando pertenecemos a un grupo social determinado, no solo nos relacionamos con personas diferentes a nosotros que pertenecen a grupos diferentes al nuestro, también nos relacionamos con otros diferentes, que hacen parte de nuestro mismo grupo. Las relaciones con miembros de nuestro mismo grupo no siempre son relaciones con iguales; estos otros pueden ser diferentes según se identifiquen por su condición de genero, generación, elección religiosa u otra condición particular.

Hablemos del caso de una mujer, joven, educadora y de religión protestante, que pertenece a un pueblo indígena determinado. Al interior de su comunidad esta mujer entablara relaciones con otros miembros de la misma, con identidades similares o bastante diferenciadas; por ejemplo, es probable que dentro de su comunidad y en determinados momentos ella encuentre una mayor cercanía con quienes comparten su credo religioso, su condición de mujer o su oficio como educadora, lo cual dependerá del contexto en el que se dé la relación. Si esta mujer busca reivindicar sus derechos laborales, es posible que se identifique más claramente con quienes comparten su oficio, sean estos hombres o mujeres, católicos o protestantes; mientras que si participa de un colectivo de mujeres, es más probable que sienta una mayor proximidad a otras mujeres, aunque estas no compartan su oficio como educadoras o su elección religiosa y aunque pertenezcan a comunidades distintas a la suya. De la misma manera, esta mujer al igual que los demás miembros de su comunidad étnica, dejaran de lado sus diferencias al entablar una relación con el representante de una institución gubernamental frente a la cual reclaman el derecho a la tierra que fuera habitada por sus ancestros.

La vida cotidiana de todos los individuos que vivimos en sociedad este marcada en diferentes momentos por uno u otro atributo particular que se resalta al entablar relaciones con otros individuos, tanto si pertenecen a nuestra misma colectividad, como si pertenecen a una colectividad distinta. En el primer caso la relación con el otro es una relación con otro que pertenece a nuestra misma colectividad, en el segundo, el otro pertenece a una colectividad diferente con la cual entramos en contacto como miembros de nuestra propia colectividad.

Una mirada a la diversidad desde este punto de vista nos permite trascender en algo la mirada esencialista que durante tanto tiempo ha caracterizado los análisis sobre lo social y que han estado presentes en diferentes momentos y de diferentes maneras en nuestras conceptualizaciones sobre la etnoeducación.

La etnoeducación surge como proyecto educativo en el marco de los movimientos sociales. Su origen esta marcado desde el inicio por el proyecto político que encarna: el de reivindicar la existencia de la diversidad en un mundo marcado por una visión hegemónica y homogenizante, que implica la construcción de una sociedad distinta en la que la diversidad y la diferencia tengan cabida. Nuestro planteamiento es que el reclamo por el reconocimiento de la diversidad,

inicialmente planteado desde los grupos étnicos, tiene una validez mayor que debe comprender la diversidad bajo otras múltiples manifestaciones y nos debe permitir ampliar nuestro proyecto en la posibilidad de construir una perspectiva común no solo a la educación para los diferentes, sino a un proyecto educativo común para toda la sociedad.

Tanto los grupos étnicos como las mujeres, los jóvenes, los campesinos, los migrantes o los sectores urbanos marginales, comparten una condición común: son diferentes porque se apartan del modelo de sociedad blanca, adulta, masculina y consumidora. Hacen parte de las minorías en el marco de las relaciones de exclusión que ha caracterizado nuestra historia.

No podemos reconocer la diversidad solo a partir de las diferencias culturales tal como las ha concebido la mirada culturalista, basándonos en una visión estática y cerrada de las sociedades, lo que podría llevarnos a construir nuevas miradas hegemónicas desde las minorías; otras formas de la diversidad también han hecho parte de lo que social y culturalmente hemos concebido y construido como lo otro, lo distinto, lo diferente.

La etnoeducación o la Educación Intercultural Bilingüe, pueden jugar un papel protagónico en la construcción de nuevos proyectos de vida, más comprometidos con una visión de mundo en la que la diversidad no es una amenaza, sino una oportunidad para caminar hacia la sociedad que queremos, de avanzar en la construcción de una propuesta y una práctica educativa que respondan también y de manera clara, a los requerimientos de grupos distintos a aquellos que reivindican su diferencia desde la etnicidad.

2.3.4 Los desafíos pedagógicos de la Educación Bilingüe en el Paraguay

Nelson Aguilera
Paraguay

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de desafíos es hablar de un tema sin límites, y especialmente en este mundo que cambia vertiginosamente. Hoy en día se habla de la biodegradabilidad del conocimiento. Lo que hoy creemos que es la verdad absoluta mañana puede ser considerado decadente y en ocasiones hasta falaz.

Los desafíos pedagógicos de la Educación Bilingüe en el Paraguay son varios, pero yo me detendré solamente en los siguientes puntos:

La educación terciaria :

a. La universitaria

b. La formación de docentes

La capacitación de docentes en ejercicio

Los materiales didácticos utilizados

2. LA EDUCACION TERCIARIA

Para solidificar la educación bilingüe en el Paraguay, primeramente necesitamos que más universidades tomen la responsabilidad de ofrecer espacios para la formación de los profesionales de lengua. Estas instituciones deberán elaborar programas pertinentes y de calidad a fin de que los egresados manejen las teorías que sustentan la acción pedagógica. Deberán también enfatizar la investigación. Una

universidad que no investiga no puede aportar mucho a la sociedad, debido a que ésta necesita seres pensantes que generen o que ayuden a generar cambios.

Asimismo los centros de formación docente necesitan contar con programas actualizados y docentes bien capacitados. A nivel administrativo necesitan de personas expeditivas y preparadas en todo lo concerniente a políticas lingüístico educativas. Los cargos administrativos y académicos no pueden ser ocupados por personas incompetentes que retrasan el proceso en todo sentido.

Respecto a los programas de formación docente yo diría que son obsoletos y que necesitan una reforma completa en forma urgente. La formación de docentes va de contra mano con la implementación de la Educación bilingüe. Aún no puedo entender como se pudo implementar un sistema que ya va por el 9° año y que la formación de docentes no responda a la política educativa establecida. El Paraguay necesita de docentes que entiendan la realidad sociolingüística, los procesos psicolingüísticos por los cuales atraviesan los niños bilingües y por sobre todas las cosas los métodos y las técnicas que les ayudarán a realizar su labor pedagógica.

Las universidades y los centros de formación docente, por lo tanto, deberán considerar en sus programas una buena dosis de lingüística, sociolingüística, psicolingüística, lengua guaraní y castellano, literatura en ambas lenguas y como broche de oro, metodologías de enseñanza de lenguas, ya sean L1 o L2.

No hay excusas para no incluirlas. Las universidades deberán proveer los profesionales que enseñarán en estos centros.

3. LA CAPACITACION DE DOCENTES EN EJERCICIO

A lo expuesto anteriormente se suma otro desafío, la capacitación de docentes en ejercicio. Estos profesionales están huérfanos en lo referente al **cómo enseñar.** Necesitan desesperadamente, ser capacitados en **metodología de enseñanza de lenguas,** según los trabajos de investigación que hemos realizado con alumnos de la Licenciatura en Educación Bilingüe de la Facultad de Lenguas Vivas, lo más urgente ha sido y sigue siendo la crisis de los métodos. Los docentes en ejercicio muchas veces no saben conducir una clase respetando el proceso de presentación, práctica y producción. Manejan solamente el método de Gramática- traducción, el cual no produce personas competentes en la comunicación oral y escrita. Los alum-

nos juegan un papel pasivo en las clases, las cuales consisten mayormente en copias, dictado, cuestionario o llenado de libros. Los docentes desconocen la Metodología Comunicativa, en las clases no hay interacción y sabemos por Psicolingüística, que las técnicas interactivas estimulan el desarrollo cognitivo en el niño. Si nuestras clases siguen siendo como las que mencioné estamos contribuyendo a la formación de una generación idiota e incapaz de pensar. Esto es lo que queremos para nuestro país?

En las clases no se incentivan el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales. Lo máximo que el niño hace es leer y escribir, y las demás destrezas?. Y el desarrollo de las funciones lingüísticas..... Debemos aprovechar nuestras polkas y guaranias, nuestra tradición oral, nuestros casos, cuentos etc. Para incentivar la imaginación del chico. Además debemos ofrecerles temas pertinentes, interesantes y significativos para ellos. Deberíamos explorar cuáles son los intereses de los niños y dejar de buscar al adulto en ellos, como decía Rousseau: *"El niño debe cantar, jugar, manipular, divertirse en su lengua o en la segunda lengua que está aprendiendo."*

4. LOS MATERIALES DIDACTICOS

Por último, hablaré de los materiales utilizados, y con todo el respeto que se merecen las personas que escriben textos diré lo siguiente: Hasta hoy sólo he visto una editorial que está tratando de introducir el método Comunicativo en sus materiales, y que por lo menos trata de seguir el orden de Presentación, Práctica y Producción. Hay varios materiales cuyos autores pareciera que desconocen totalmente lo que es un proceso de clase y un proceso cognitivo para adquirir los contenidos. Es más quizás manejen el discurso apropiado de cómo deben ser presentados los materiales didácticos pero de allí a bajarlo a la realidad, sigue siendo un sueño.

Otro desafío es crear más textos de lectura en guaraní y castellano respetando la edad y el estadio cognitivo en que se encuentran los niños. Es triste que el niño paraguayo no pueda leer más en su propia lengua.

5. CONCLUSION

Concluyendo, sugiero que los criterios de selección de materiales a nivel oficial, sean más técnicos, más exigentes, más profesiona-

les a fin de que nuestros niños y niñas puedan ser enriquecidos lingüística y cognitivamente.

Que el MEC, el BID o ***quien sea invierta más dinero en la formación de docentes y en la capacitacion de docentes en ejercicio,*** y honestamente, no me gustaría oír que no hay dinero, porque sí hay dinero para la publicidad política que manipula a nuestro pueblo, sí hay dinero para que nuestros opresores sigan construyendo mansiones y abriendo cuentas en Suiza, mientras miles de niños y niñas de nuestro país siguen sumidos en la oscuridad de la ignorancia.

2.3.4.1 *Diseño de una maestría nacional en Educación Intercultural Bilingüe para las culturas originarias de Chile*

Emilio Fernández Canque

El presente Congreso constituye una valiosa oportunidad para compartir lo que acontece en mi país en relación con el Diseño de una "*Maestría Nacional en Educación Intercultural Bilingüe*" destinada a las principales culturas originarias y a los esforzados educadores que buscan una vía de formación a nivel de postgrado en esta emergente temática de esta forma nos hacemos parte de la temática central que nos convoca en este hermoso país, cuna de ricas tradiciones en donde se respira tradición y efectivo compromiso con el saber originario.

La educación chilena, así como la mayor parte de los países aquí presentes, está evidenciando transformaciones profundas que remueven sus basamentos esenciales, es este el caso de la Reforma Educativa que en sus tres años de vida ha pretendido constituirse en la alternativa que permita superar los antiguos conflictos que son propios de los modelos económicos en donde la eficiencia y la eficacia son medidas por los aspectos principalmente financieros y pragmáticos dejando de lado, a veces, los aspectos esenciales del SER como son la educación y la cultura. De allí nuestro empeño en acentuar nuestros esfuerzos por reivindicar y valorizar los aportes de nuestras culturas originarias tanto para la identidad latinoamericana como para su proyección hacia una educación verdaderamente significativa, trascendente y equitativa.

Los aspectos de mayor interés de esta maestría, pronta a iniciarse en nuestro país, se describen en la siguiente presentación, agradeciendo desde ya vuestros valiosos aportes para la optimización y enriquecimiento, haciendo realidad este recíproco intercambio que enaltece a nuestros genuinos procesos educativos interculturales.

INICIATIVAS Y REALIDADES EN TORNO A LA EIB EN EL NORTE DE CHILE

En el Norte de Chile, específicamente en la Primera Región, se encuentra la Segunda Cultura originaria más numerosa después de la cultura Mapuche, ésta es la cultura AYMARA.

En este momento se hacen notables esfuerzos por valorizar su aporte y su importancia para la formación de las futuras generaciones de nuestra zona. En este esfuerzo común se han comprometido organismos como la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), las Universidades regionales y diversas otras organizaciones tanto a nivel de jóvenes, como de adultos y en particular de mujeres.

Producto de lo anterior es preciso destacar a algunos establecimientos educacionales que se han ido consolidando en el tiempo y que constituyen la más clara demostración de que la EIB requiere de propuestas concretas a fin de consolidar sus postulados. Entre estos establecimientos y esfuerzos se pueden citar los siguientes:

a) Creación del Jardín Aymara Infantil "*Ayrampito*" con el apoyo del IRPA- Arica.

b) Creación del Instituto Agrícola "*Kusayapu*" en Pachica Huara – Iquique destinado a los jóvenes aymaras y atacameños de la Primera y Segunda Región.

c) La Carrera de Educación General Básica con mención en EIB de la UNAP – Iquique.

d) El diseño de la MAESTRÍA NACIONAL EN EIB como esfuerzo conjunto de tres universidades que asumen esta propuesta integral, en Arica (Universidad de Tarapaca), en Santiago (Universidad Academia de Humanismo Cristiano) y en Temuco (Universidad de la Frontera).

Hay muchas otras manifestaciones que permiten demostrar

que la EIB en nuestra zona es una realidad que busca su forma de incorporación en los aspectos medulares de las expresiones socio-educativas de la comunidad, una de ellas es, para el caso siguiente el buen aprovechamiento de los diseños conjuntos de Proyectos Educativos institucionales.

Agradezco la oportunidad que se me brinda para exponer estas ideas que pretenden resumir los aspectos de mayor relevancia de este esfuerzo conjunto hacia la efectiva diversidad cultural y hacia el reconocimiento del aporte efectivo de las culturas originarias de nuestro continente nativo.

Muchas gracias, queridos hermanos de América

2.3.4.2 *La Educación Intercultural Bilingüe a través de la educación a distancia en Fe y Alegría*

Verónica Vázquez

1. Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral

En 1955 nace Fe y Alegría en Caracas, Venezuela. Su fundador P. José M. Vélaz. S.I. En 1964 se inicia la expansión hacia América Latina. Hoy está presente en catorce países hermanos. El año de 1992 marca el comienzo del Movimiento Fe y Alegría en Paraguay.

Fe y Alegría es un movimiento de educación popular, que nacido e impulsado por la vivencia cristiana, tiene como punto de partida el impacto de una realidad hiriente: la miseria y la exclusión de hombres y mujeres como productos de una dinámica social sumamente deshumanizante. Su objetivo final es la búsqueda de una nueva sociedad. Para ello opta por una educación liberadora, capaz de promover los recursos internos de los excluidos y hacerlos agentes de su propio desarrollo.[1]

En la intención de responder eficientemente a las necesidades de los sectores más empobrecidos, desde la acción educativa, Fe y Alegría dinamiza su enfoque pedagógico en la reflexión sobre la acción.

2. Fe y Alegría en el Paraguay

La acción educativa de Fe y Alegría en Paraguay se enmarca dentro de la Educación Formal y no formal.

---

[1] Educación Popular y Promoción Social. Propuesta de Fe y Alegría.

Para esta acción se crearon tres programas: El Programa Rural de Educación Bilingüe intercultural (PREBI), el Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (PREBIR) y el Programa de Escuelas Suburbanas.

Fe y Alegría atiende hoy a más de 12.000 alumnos en 11 departamentos, de los diecisiete con que cuenta el país, siendo el más extendido el Programa de educación a distancia.

3. Cobertura Institucional

Programa	Escuelas/ Centros	Docentes/ Educadores Comunitarios	Alumnos
PREBÍ	17	100	2410
SUBURBANAS	13	177	5317
AGROPEC.	2	18	98
PREBIR	31	31	4463

4. El Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio PREBIR

Es un programa educativo bilingüe a distancia, que permite a jóvenes y adultos no escolarizados de zonas rurales de nuestro país completar la educación básica.

El PREBIR inicia las actividades en enero del año 1993.

4.1. Objetivos del PREBIR

4.1.1 Nuestras finalidades:

El PREBIR trabaja para que mujeres y hombres logren a partir de su propia realidad una transformación social que conlleve justicia social y vida digna.

Promueve para ello la autogestión, organización, espíritu comunitario, honestidad, solidaridad, conciencia crítica y la libertad.

4.1.2 Nuestras orientaciones:

— Dar una educación básica para jóvenes y adultos.

— Promover pequeñas organizaciones

— Capacitar para la toma de conciencia de su entorno.

— Tener un material educativo que responda a la realidad

— Promover acciones comunitarias

— Trabajar con las Instituciones de la zona.

4.1.3 Nuestros objetivos

— Concientizar sobre la necesidad de recuperar los valores culturales fortaleciendo la identidad del campesino/a paraguayo/a.

— Capacitar para el uso de las lenguas oficiales (en forma oral y escrita) en situaciones presentadas

— Incentivar la diversificación de la producción agropecuaria priorizando el autoconsumo.

— Interpretar los problemas sociales actuando para la transformación de los mismos.

— Motivar la creación y el fortalecimiento de grupos solidarios con miras a las acciones comunitarias.

En cuanto a los objetivos del PREBIR, el espacio comunitario está concebido como el punto de partida para la construcción de un proceso de transformación social. Es una dimensión privilegiada, dinamizadora de la práctica de valores, principios, ideales y para el desarrollo de capacidades. El bienestar de la comunidad, redunda en el bienestar de la familia y la persona.

La concepción y el enfoque de lo comunitario, se hace con la debida observancia, objetiva y respetuosa, de la identidad campesina en específico y promoviendo la apertura a la reciprocidad y solidaridad hacia otras culturas.

4.2 Estructura del Currículum

El Programa consta de tres etapas:

— La primera, de Alfabetización con dos ciclos;

— La etapa del Básico I, ofrece educación complementaria con dos ciclos más.

— La tercera etapa, el Básico II que agrega seis ciclos al programa educativo.

En esta etapa la formación y capacitación se concretiza en la elaboración de proyectos de transformación.

Son diez ciclos en total y cada uno dura cinco meses o 20 semanas.

4.2.1 Algunas características del currículum

— El Programa es intercultural bilingüe; toma el guaraní como primera lengua.

— A través del método integrado, los contenidos se desarrollan por ejes temáticos.Estos ejes temáticos se fijan respondiendo a las expectativas de los participantes, basado en el método de la reflexión y la acción.

— Está homologado por la educación oficial hasta el sexto grado.

4.3 Implementación

La Educación a Distancia que implementa el PREBIR, utiliza el Sistema ECCA (Emisora Cultural Canaria), basada en estos pilares fundamentales:

— La clase radiofónica: Consiste en la emisión diaria de las clases, de lunes a viernes a través de una emisora radial, por un espacio de 30 minutos para cada Ciclo.

— El esquema de clase o cartilla: Consiste en un material preparado por el Equipo Central para cada día de clase que permite al alumno el seguimiento de las clases desde su domicilio o lugar de trabajo, sin mayores necesidades que los útiles necesarios para escribir: lápiz, borrador etc.

— El encuentro semanal: Es el espacio donde interviene otro estamento fundamental dentro del programa, el Pytyvõhára (Maestro Guía, voluntario),[2] con quien se reúnen los alumnos de una misma comunidad, una vez por semana, para la evaluación y seguimiento de las clases desarrolladas hasta ese entonces.

Tiene dos momentos:

a) *Pedagógico:* En el que se recogen las dificultades e inquietu-

[2] Pytyvõhára (Maestro guía): Voluntario/a elegido por la comunidad. Es el responsable del Programa ante la comunidad que se compromete ante el grupo de alumnos de acompañarlos en los encuentros semanales y de tomar las evaluaciones que requieren los Ciclos. Participa de capacitaciones con el Equipo Técnico Central.

des de los alumnos en relación a la propuesta educativa del Programa y que llegan al Equipo Técnico Central, a través de los propios Pytyvõhára, además de los Educadores Comunitarios.[3]

b) *Social:* En el que los alumnos motivados por los ejes temáticos del Programa, reflexionan y planifican acciones en vistas a transformar su realidad en diferentes ámbitos.

4.4 Participantes

Participan del Programa los mayores de 15 años analfabetos y alfabetizados. Por las características mismas del Programa, centrada en la escolarización básica y la dinamización del ámbito comunitario para acciones transformadoras, el Programa se abre, no sólo a quienes necesiten, sino también a aquellos quienes sienten interés o la motivación de generar cambios hacia el bienestar comunitario.

Cobertura actual del PREBIR

Participantes:	Educadores Comunitarios	Pytyvõhára (voluntarios)	Comunidades:	Emisoras
4463	31	564	456	19

5. Educación Intercultural Bilingüe en Fe y Alegría

En este campo, Fe y Alegría es pionera en el Paraguay en la implementación de Programas educativos bilingües, ya que la Reforma Educativa lo hace desde 1993.

5.1. Características lingüísticas de la población paraguaya

Hablantes:

Guaraní-Castellano:	50%
Guaraní:	37%
Castellano:	7%
Otras lenguas:	6%

[3] Educadores Comunitarios: Reciben un salario. Realiza el seguimiento de los grupos de alumnos de las distintas comunidades que recaen en su zona de influencia; para ello cuenta con una motocicleta. Cumplen la función de nexo entre el Equipo Central y las comunidades.

5.2 Características lingüísticas en algunos departamentos

Departamento	Guaraní Castellano	Castellano	Otras
Concepción	28%	2%	3%
San Pedro	18%	1%	2%
Caaguazú	29%	5%	1%
Misiones	55%	4%	
Canindeyú	17%	2%	41%

5.3 Tipo de Bilingüismo en Fe y Alegría

Para el desarrollo de la educación bilingüe, Fe y Alegría opta por lo que llamamos *Modelo "Creativo"*, cuya base es el modelo de mantenimiento. La particularidad del modelo creativo está en que combina escuela y sociedad.

Supone que en la educación, el uso y el desarrollo de las lenguas no se hace sólo en las escuelas, sino sobre todo en la sociedad. Es un modelo para comprender y participar de la cultura guaraní y para comprender y participar de la cultura castellana. Tenemos el acompañamiento muy cercano del P. Bartomeu Meliá en esta dimensión.

5.4.Guaraní como primera lengua

Fe y Alegría utiliza el guaraní de tradición rural, que procura actualizar en vistas al acelerado proceso de urbanización. Es el guaraní que se utiliza en las comunidades donde se asientan los centros. Con el uso de éste guaraní procura que se asegure al máximo la comunicación entre el maestro y el niño en continuidad con el guaraní que se trae de la casa.

6. Materiales didácticos

Una opción que hizo Fe y Alegría es que, tanto en el Programa de escuelas rurales como en el de educación a distancia, se producen materiales apropiados a cada proceso y modalidad. Existen dos equipos técnicos, uno por Programa, para la elaboración de los textos. Todos estos textos son bilingües.

El PREBIR elabora sus propios materiales bilingües, tanto los impresos como las clases radiofónicas.

En el PREBIR se elaboran materiales de lectura, para aprestamiento, escritura, matemática, además de manuales.

7. Formación y Capacitación de los Educadores y *Pytyvõ hára* (voluntarios)

Ninguno de los educadores fue formado para o en Educación bilingüe. En muchos casos ni siquiera tienen la formación para ser docentes. Esta situación compromete doblemente a acompañar de cerca la tarea del educador. Formarlos y capacitarlos a ser docentes y encima docentes bilingües, para construir una educación bilingüe en centros de Fe y Alegría. Todo esto en comunidades, que en muchos casos son monolingües guaraní. Por eso nuestro principio de construir un bilingüismo comunitario, a partir de la comunidad con la comunidad.

Fe y Alegría, en cada Programa, desarrolla planes de formación y capacitación para los diferentes niveles que intervienen en la acción educativa.

8. Logros

— La consolidación de una experiencia innovadora (educación bilingüe y a distancia), en el marco de la educación formal, para la Educación Básica de jóvenes y adultos.

— Los tres mil egresados, aproximadamente.

— El fortalecimiento de la lengua guaraní y la propia identidad campesina en un marco intercultural.

— La aparición de nuevas referencias asociativas en las comunidades a partir del Programa.

— La participación y acompañamiento de los padres en la Educación Escolar Básica con sus hijos.

— La construcción de una nueva visión de la educación.

9. Desafíos

— Satisfacer la demanda de extensión del Programa a nuevas zonas.

— Abrir la experiencia a otros sectores. Que la respuesta se vuelva multisectorial (urbano-suburbano).

— Ser, realmente, un servidor para los procesos de fortalecimiento de organizaciones populares.

10. Logros y limitaciones observados en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas rurales.

A siete años de la implementación del programa bilingüe, en el PREBIR se registran estas características, positivas y negativas, testimoniadas en tres niveles:

10.1 Niños y niñas

10.1.2 Positivo

— Demuestran mayores logros.

— Mayor participación.

— Enriquecimiento del lenguaje.

— Facilidad para la comprensión.

— Mejoramiento en la redacción.

10.1.2 Negativo

— No cuentan con materiales suficientes para la segunda lengua.

— El uso del castellano en la comunidad no es frecuente.

— El niño no usa la segunda lengua para su comunicación.

10.2 Padres

10.2.1 Positivo

Envían conscientemente a sus hijos a las escuelas de Fe y Alegría porque aprecian el programa educativo.

10.2.1 Negativo

— Se sienten muy limitados para el acompañamiento de sus hijos, porque muchos no están escolarizados. Para la mayoría la educación en y del guaraní es un mundo totalmente nuevo, a pesar de ser su propia lengua.

— Muchos padres, que aunque acepten el principio de la enseñanza en guaraní, se apresuran y exigen la enseñanza prematura en y de la segunda lengua.

10.3 Docentes

10.3.1 Positivo

— El docente ve, siente y sabe que el Programa de Educación Bilingüe intercultural facilita el proceso.

10.3.1 Negativo

— Siente temor y miedo, porque tiene que enseñar de un modo para el cual no estaba preparado y no conoce los términos apropiados para explicar ciertos temas.

— Se les mentalizó de que para ser "educados", hay que hablar mejor el castellano.

— Les cuesta aplicar una metodología de enseñanza de la segunda lengua.

2.3.4.3 *Formación y capacitación de docentes indígenas*

Gregoria Basabé Palma
Supervisora de Educación Indígena
Zona "A" Región Oriental

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL PARAGUAY

La población indígena del país se divide en diecisiete etnias, pertenecientes a cinco troncos lingüísticos, que comparten algunas características culturales, totalizando cien mil habitantes aproximadamente.

La clasificación científica más relevante de las etnias indígenas paraguayas y la más citada en la literatura antropológica es la agrupada en familias lingüísticas, teniendo en cuenta la lengua y las características culturales similares.

Existen cinco familias lingüísticas y son las siguientes:

1) Familia Lingüística TUPI GUARANI

2) Familia Lingüística LENGUA-MASKOY

3) Familia Lingüística MATACO MATAGUAYO

4) Familia Lingüística ZAMUCO

5) Familia Lingüística TOBA GUAICURU

2. EDUCACIÓN INDÍGENA: ANTECEDENTES LEGALES

La Constitución reconoce al Paraguay como a un país pluri-

cultural y multi-étnico por la existencia de pueblos indígenas y otras comunidades étnicas diferenciadas entre sí, por sus lenguas, culturas, tradiciones y organizaciones.

La política y estrategias del país en torno a la educación indígena se enmarcan dentro de los principios establecidos en la **Constitución Nacional, Capítulo V**, que se refiere a los *pueblos indígenas y grupos étnicos.*

Art. 62: "*Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas definidos como grupos de culturas anteriores a la formación y constitución del Estado Paraguayo*".

Con respecto a la educación y la asistencia

Art. 66: "*El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal. A solicitud de los mismos se atenderá además a su defensa contra regresión demográfica, la depredación de su hábitat, la contaminación ambiental, la explotación económica y alienación cultural.*"

La Ley 904, Estatuto de las Comunidades Indígenas

Capítulo I. *De los principios generales.*

Art. 1°. "*Esta ley tiene por objeto la preservación social y cultural de las comunidades indígenas, la defensa de su patrimonio y tradiciones, el mejoramiento de sus condiciones económicas, su efectiva participación en el proceso de desarrollo nacional y su acceso a un régimen jurídico que les garanticen la propiedad de la tierra y otros recursos productivos en igualdad de derechos con los demás ciudadanos.*"

El Ministerio de Educación y Cultura por **Decreto N° 18.594** del año 1980, crea la Supervisión de Escuelas Indígenas para una mejor atención a las mismas.

Estos antecedentes, juntamente con los FINES y OBJETIVOS de la Educación Paraguaya, constituyen las bases orientadoras de la educación para las escuelas indígenas del país.

Actualmente existen cuatro (4) zonas de Supervisión y cuatro (4) Supervisores para todo el país, dependiente de la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica dentro del organigrama del Ministerio de Educación y Cultura. Cada zona de Supervisión trabaja en la medida de sus posibilidades.

Las Supervisiones atienden doscientos cincuenta y ocho (258) escuelas con una matrícula de catorce mil setecientos veintinueve (14.729) alumnos, cuatrocientos treinta y ocho (438) docentes indígenas y doscientos veintiséis (226) no indígenas.

En la educación indígena de las zonas de la Supervisión se vive en una constante búsqueda hacia una mejor comprensión de la cultura y una mejor adecuación curricular a la situación en que viven los educandos.

La libertad de adecuación, que otorga la Reforma Educativa posibilita al maestro a desarrollar su creatividad y su capacidad de interrelación con los miembros de la comunidad educativa, para buscar soluciones a corto y largo plazo, a las diferentes situaciones que se plantean.

Los docentes, los Directores de Áreas y las Supervisiones asumen como desafío:

a) La capacitación constante de los maestros.

b) La adecuación curricular de la Educación Básica Indígena, teniendo en cuenta la cultura materna.

c) La elaboración de programas específicos con una serie de textos de lectura, cuadernillos de trabajo para los niños y guías metodológicas y contenidos para los maestros acorde a su realidad cultural.

3. RESEÑA HISTÓRICA DE LAS ESCUELAS INDIGENAS

En la Región Occidental-Chaco la educación escolar se inició en el año 1941 con la parcialidad Nivaclé y Guaraní Ñandeva, con la Fundación de la Misión Católica; los primeros años los mismos sacerdotes enseñaban, como también maestras paraguayas en la lengua castellana.

Desde el año 1955 empezaron a enseñar los propios maestros indígenas con una preparación académica muy baja; primaria inconclusa.

Los maestros de las distintas etnias empezaron a ser alfabetizados en su propio idioma y vieron la necesidad de disponer de materiales adecuados escritos en su lengua materna; de esa forma se elaboraron los primeros libros de lectura en 1972.

La escolarización en la Región Oriental comenzó en forma muy tímida en el año 1968 en la Comunidad Acaray-mí de Alto Paraná con la parcialidad Avá Guaraní. La enseñanza se inició en lengua castellana con los programas nacionales, es decir se explicaba en guaraní y es escribía en castellano.

A partir del año 1979 ya se introdujo sistemáticamente la preparación del maestro para las escuelas indígenas, introduciendo la lengua materna, con la confección de las cartillas de la colección "Ayvu".

Poco a poco los maestros paraguayos fueron cediendo sus puestos a los maestros indígenas. Estos maestros indígenas no tenían mucha preparación pero sí, como dicen ellos "Somos especialistas en nuestra cultura". Con esta base, se les fue proporcionando los conocimientos propios para pasar a una cultura escrita. Los maestros tenían diferentes grados de preparación, algunos tenían tercero o cuarto grado de primaria, y sobre esa base se fue mejorando gradualmente su preparación académica.

Primeramente, se hacían cursos de verano de quince días y en vacación de invierno de una semana de duración. En estos cursos se transferían contenidos a enseñar en cada grado, Pedagogía y Didáctica.

En el año 1988, se hizo la primera experiencia de dar un curso completo a los maestros para terminar el sexto grado, esto fue para cinco maestros. En el año 1992 se inició en forma sistemática la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos par los maestros indígenas, para que puedan terminar su primaria, se entiende el sexto grado. De modo que actualmente todos los maestros de esta zona, tienen terminado su sexto grado y la mayoría están estudiando en el Colegio Ava Guaraní en las vacaciones.

4. PERSONAL DOCENTE

Los maestros que desempeñan funciones en las escuelas indígenas se caracterizan por la diversidad de preparación académica.

El mayor desafío en la educación indígena constituye el mejoramiento de la preparación académica de los maestros.

Aún así, es admirable el esfuerzo, el interés y la dedicación que manifiestan, buscando los medios necesarios para armonizar y coor-

dinar los contenidos de la cultura nacional, con valores propios de la etnia.

La mayoría de los maestros indígenas no tienen formación pedagógica. En la Región Oriental hay tres maestros y en la Región Occidental ocho maestros indígenas con formación docente con título habilitante.

La enseñanza en Educación Inicial y 1er Ciclo de la Educación Escolar Básica está a cargo de los docentes indígenas por la exigencia de la enseñanza en lengua materna. En el 2° y 3° Ciclos se van introduciendo docentes no indígenas, por la falta de preparación adecuada de los maestros indígenas para estos ciclos. Los maestros según sus experiencias desarrollan algunas técnicas de educación bilingüe-bicultural.

5. FORMACIÓN DOCENTE

No se cuenta con un sistema de formación docente especializado para la educación bilingüe intercultural, la poca capacitación de los maestros es latente, especialmente tienen problema con la segunda lengua, su competencia es muy baja en castellano, al no hablar bien, transmiten a sus alumnos las mismas fallas de propiedad, corrección y fluidez. La enseñanza del castellano, la hacen de una manera muy gramaticalista, no la usan como medio de comunicación, por eso hay que seguir proporcionando a los maestros orientaciones metodológicas para la enseñanza de la segunda lengua.

Según el **Art. 66** de la Constitución Nacional se garantizan a las comunidades indígenas el respeto a su cultura en el proceso educativo, así como el derecho a la participación en los beneficios de la educación general ofrecida a toda población paraguaya, implicando de esa manera, un diálogo intercultural.

Sin embargo, las comunidades indígenas no cuentan con una planificación educativa clara y bien definida desde la perspectiva de la interculturalidad, es decir, no existe un sistema bien estructurado de Educación Intercultural Bilingüe para los indígenas. De a poco se fue implementando la Educación Bilingüe y Bicultural. A medida que los alumnos comenzaban a leer y escribir los iban transfiriendo a los demás. Fue así como se iniciaron los primeros maestros de las etnias.

El acompañamiento fue sistemático desde el año 1978, se ini-

ciaron los cursos, primero para los maestros no indígenas, para iniciarlos en la escritura de la lengua guaraní y sobre todo para iniciar un nuevo proceso de enseñanza bilingüe e intercultural. Luego de a poco fueron entrando los maestros indígenas, que con su poca formación académica tenían dificultades en la transmisión de la cultura en forma escrita, pero sin embargo aseguran la continuidad del "Teko" (la forma de ser de un auténtico indígena).

En la **REGION OCCIDENTAL O CHACO:** Existen dos instituciones que están a cargo de los religiosos para la formación de docentes de Educación intercultural Bilingüe:

Centro de Formación Pedagógica Indígena de Yalve Sanga-Filadelfia de la ASCIM (Asociación Cooperativa Indígena Menonita).El nivel requerido para este centro de estudio es el nivel básico, con una duración de tres años; ofrece un título de "Maestro de Educación Aldeana", reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura. El equipo docente de esta institución está integrado por docentes no indígenas y algunos indígenas como auxiliares.

VAP (Vicariato Apostólico Pilcomayo), asentado en Santa Teresita-Mcal Estigarribia. Es una institución especialmente para los maestros Nivaclé. El programa de este curso fue elaborado por un equipo conformado por religiosos, antropólogos y pedagogos, que a la vez son instructores. El curso tiene una duración de tres años después de la educación primaria; con una Formación Básica Pedagógica. Este curso se inició en el año 1991.

En la **REGIÓN ORIENTAL**, los docentes indígenas tienen posibilidades para su formación como ser:

El *Colegio Ava Guaraní* de Arroyo Guazú de Alto Paraná, surgió a través de los continuos reclamos de las autoridades de las comunidades en la reunión de las regionales de líderes en diciembre de 1996, que se inició con el 1er. Curso Básico. Funciona en vacaciones de verano desde la 2ª. quincena de noviembre a la 1ª. quincena de febrero; son cursos acelerados de la secundaria, además la enseñanza de pedagogía, sicología y didáctica por motivo que el cincuenta por ciento de los alumnos son maéstros de las escuelas indígenas. Para este verano cuenta con noventa (90) alumnos internados para 3°, 4° y 5° cursos del bachillerato; todo es financiado con aportes de personas particulares, además las comunidades indígenas aportan con sus productos agrícolas, la misma institución se autoabastece con cultivo agrícola y cría de animales domésticos. La institución está

bajo la dirección de las Hermanas Azules y Misioneros del Verbo Divino. El equipo docente está conformado por docentes indígenas y no indígenas con formación pedagógica.

La Secundaria a Nivel Nacional:

Colegio Nacional Indígena de la Colonia Fortuna- Curuguaty, con rubros del Ministerio de Educación y Cultura. Funciona desde el 7° Grado hasta el 6° Curso Bachillerato Humanístico. La Dirección está a cargo de un profesor indígena con formación pedagógica; los demás profesionales son docentes no indígenas. Utilizan programas y textos del Sistema Educativo Nacional. La mayoría de los docentes indígenas de las escuelas de esta zona son egresados de esa institución.

En otras zonas indígenas, los que tienen interés de proseguir sus estudios secundarios deben salir de sus comunidades, hay experiencias muy aisladas de este tipo

Instituto de Formación Docente: Sólo excepcionalmente algún bachiller ha terminado formación docente fuera de su comunidad y tropieza luego con varias dificultades en las escuelas, surgidas por una desaculturación de la enseñanza recibida y sobre todo, porque luego no se pueden adaptar más a sus comunidades y a su cultura. Les cuesta mucho bajar a la práctica de cada día lo que aprendieron. Además no tienen buena aceptación de los padres de familias, por traer valores foráneos. Muchos bachilleres indígenas en ejercicio están siguiendo Profesionalización Docente a distancia con programas nacionales.

6. CAPACITACION DOCENTE

A Nivel Nacional: Los Supervisores y los Equipos Técnicos de la Supervisión Indígena asisten a los talleres de capacitación organizados por el Ministerio de Educación y Cultura.

A Nivel de Supervisión: Cada zona de Supervisión organiza sus talleres de capacitación conforme a proyectos elaborados con los enfoques de la Reforma Educativa adecuando a la realidad indígena, con el objeto de fortalecer la formación docente en el aspecto pedagógico-didáctico para el mejoramiento de la educación indígena; desarrollado en forma periódica a los Directores de Áreas, los cuales hacen la réplica en sus respectivas zonas.

7. CAPACITACIÓN DIFERENCIADA

Cursos dirigidos por los Directores de Áreas: Apoyados por los Supervisores a los docentes de las Escuelas Asociadas, se hacen en forma mensual o cada dos meses con una duración de tres a cinco días según temas a tratar.

En estos cursos se trata de bajar la reforma educativa del país a la realidad indígena, con orientaciones técnica-pedagógicas, además la organización de los Círculos de Aprendizaje propuesto en la Reforma Educativa.

Círculos de Aprendizajes: Donde los maestros de cada área educativa se reúnen para apoyarse, resolver sus problemas como maestros frente a las autoridades de las comunidades y los problemas de aula. Estos encuentros se realizan en diferentes comunidades por rotación, en dichos encuentros se destaca el interés y la autogestión manifestados por los docentes.

Cursos de vacaciones: Cada verano se hacían dos semanas de capacitación y cada invierno una semana. Los temas desarrollados versaban sobre el contenido a enseñar en cada grado, Pedagogía y Didáctica.

Los mismos maestros cumplían a veces funciones de coordinadores e instructores y otras veces se pedían a otros profesionales para que dicten las materias; más adelante, los maestros más preparados daban los cursos a los más nuevos.

Durante los cursos también se evalúan y se corrigen los textos de lectura, manuales o guías didácticas de los maestros.

En la actualidad sólo se hace un curso en invierno de una semana donde se marca sobre todo la filosofía y la práctica de la Reforma Educativa, ya que la mayoría de los maestros están en la secundaria en vacaciones de verano.

8. PROCESO DE LA SELECCIÓN DE MAESTROS

Antes que nada, hay que ver para qué una comunidad indígena quiere escuela. El principal motivo, es para el aseguramiento de su tierra. Teniendo una escuela, es más difícil ser despojados de su tierra. Los indígenas del país han perdido todo su territorio tradicional en las últimas décadas. Por eso, al comienzo cuesta mucho la educa-

ción formal, pues no fue precisamente para eso que pidieron la escuela.

El maestro es elegido entre los que están de acuerdo con el proceso de lucha por la tierra y también, en la mayoría de los casos, debe ser del clan del cacique o líder político. De ahí que muchas veces haya dificultades, pues, muchas veces no es el más capacitado de la comunidad. Pero sin embargo, contribuye mucho para la estabilidad de la escuela y la asistencia de los alumnos.

Entre las cualidades que debe tener un maestro, está en primer lugar la paciencia que deben tener con los niños, es decir no debe ser agresivo, autoritario o nervioso. También le exigen una buena conducta dentro de la comunidad. El otro detalle muy importante es la reciprocidad, pues el maestro es el único que tiene sueldo fijo dentro de la comunidad, por lo tanto tiene que compartir su sueldo. Si el maestro es tacaño, ya encuentran la forma de destituirlo por cualquier motivo.

9. VALOR DEL LIDERAZGO

Una comunidad indígena es dirigida por un líder elegido por consenso de la comunidad. Este líder tiene mucho poder, en todo lo que no tiene que ver con la religión tradicional, ya que en este caso está el shaman u "oporaíva".

Necesariamente, el maestro debe ser del clan o por lo menos del agrado del cacique, principalmente, por el tema de la reciprocidad. Pues el cacique muchas veces tiene que viajar por trámites de tierra, por la salud de su comunidad u otras reuniones y tiene la obligación moral de solventar los gastos del Cacique.

Por otro lado, es una cuestión de honor, pues el maestro es considerado en cierta forma un líder dentro de la comunidad, por lo tanto tiene que estar en consenso con el cacique, tiene que redactarle sus notas o hacerle otros servicios.

Un maestro es destituido de sus funciones cuando no responde más a las expectativas de la comunidad, o ha hecho un acto considerado inmoral dentro o fuera del aula o no comparte su sueldo con los necesitados.

ANEXOS

PUEBLOS INDÍGENAS
FAMILIAS LINGÜÍSTICAS
TOTAL ESTIMADO DE INDÍGENAS POR ETNIA

REGIÓN ORIENTAL

A. FAMILIA LINGÜÍSTICA TUPI - GUARANÍ

Paï Tavyterä	8.026 personas
Mbya guaraní	4.744 personas
Ava Chiripa	6.918 personas
Aché Guayakí	639 personas
SUBTOTAL	20.327 personas

REGIÓN OCCIDENTAL

B. FAMILIA LINGÜÍSTICA LENGUA MASKOY

Lengua	9.501 personas
Toba	2.057 personas
Angaité	1.647 personas
Sanapaná	1.254 personas
Guaná	84 persona .

C. FAMILIA LINGÜÍSTICA MATACO - MATAGUAYO

Churupí	7.934 personas
Manjui	229 personas
Maká	1.601 personas

D. FAMILIA LINGÜÍSTICA ZAMUCO

Chamacoco	908 personas
Ayoreo	814 personas

E. FAMILIA LINGÜÍSTICA TOBA GUAICURU

Toba - Qon	781 personas

A1. FAMILIA LINGÜÍSTICA GUARANÍES OCCIDENTALES

Guarayo	1.063 personas
Guasurangos Guaraní	1.827 personas
Sub total	**29.160 personas**
TOTAL GENERAL	**49.487 personas**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

DATOS ESTADÍSTICOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA DEL PARAGUAY AÑO 2000

REGIÓN	***ZONAS***	***LOCALES***	***MATRICULA ESCOLARES***	***DOCENTES*** *Indígena*	*No Indígena*
Oriental	A	71	3.044	90	41
	D	73	3.782	69	85
	B	66	4.030	145	42
Occidental	C	48	3.873	134	58
TOTAL		258	14.729	438	226

Personal Docente en las escuelas Indígenas

- Se caracterizan por la diversidad de preparación académica, nacionalidad y religión
- Cuentan con 438 docentes indígenas y 226 no indígenas
- El principal desafío constituye el mejoramiento de la preparación académica de los docentes
- Cada zona de Supervisión organiza sus talleres de capacitación en forma periódica.
- Los maestros según su experiencia desarrollan algunas técnicas de educación bilingüe – bicultural
- No se cuentan con sistema de Formación Docente especializado para la Educación Bilingüe Intercultural.

2.3.4.4 *Proceso de elaboración de materiales, su utilización y ayuda en la enseñanza*

Profesores Indígenas Avá Guaraní:
Nazario Oliveira
Felipe Barrios
Inocencio Mendoza

1. INTRODUCCIÓN: La etnia Avá Guaraní:

Somos Avá Guaraní, de la gran familia de los guaraníes, que quiere decir la persona guaraní, los que somos realmente personas.

Estamos en la Región Oriental del Paraguay, al norte del Departamento del Alto Paraná, todo el Departamento de Canindeyú y parte de los Departamentos de San Pedro y Caaguazú, como también en el sur de Matto Grosso, Brasil y la Provincia de Misiones, Argentina.

Nuestra etnia todavía practica muy fuertemente su cultura, a pesar de todos los problemas que tenemos en esta vida moderna y sobre todo la pérdida del territorio, que nos ha quitado la base de nuestra cultura.

La alfabetización en nuestra etnia tiene apenas unos 25 años de vida. Por suerte, cuando iniciamos, ya había una nueva forma de encarar la escolarización, el partir de nuestra cultura. El hacer que la escuela sea un lugar donde la cultura tenga vida.

2. PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LOS LIBROS: SU UTILIZACIÓN

Los libros usados por la etnia Ava Guaraní llevaron un largo proceso de elaboración. Se gestaron en la comunidad de Arroyo Guazú, en el año 1977, en plena dictadura, prácticamente a inicios de la escolarización de la etnia.

Como no había ningún material apropiado para las escuelas indígenas, cada maestro se ingeniaba para enseñar a leer y escribir a los niños en castellano, como en las escuelas de Acaraymi, Kirito, Arroyo Guasú y Arroyo Mokõi. Tanto en arroyo Guasu como en Arroyo Mokõi, el "maestro" les ponía una lista de palabras para que los niños la copiaran. La escuela estaba en función del aseguramiento de la tierra y no como necesidad de aprender a leer y escribir. Una bandera, una escuelita de paja, un maestro, ya era motivo de respeto de parte de los terratenientes que invadían el territorio guaraní.

En el año 1977 comenzó a enseñar en Arroyo Guazú, una profesora que no sabía el guaraní y los alumnos no sabían el castellano. Era injusto sacrificar a todo el grupo. Por eso, utilizó el libro de lectura Ko'etï de las Ligas Agrarias Campesinas, perseguidas por el régimen de Stroessner como comunistas. La Supervisora de entonces quiso prohibir su uso, pero como no había otro material, tuvo que tolerarlo.

Sin embargo, este librito no era tampoco adecuado a los indígenas, aunque mucho más cerca que los materiales en castellano de las escuelas nacionales. De allí nació la inquietud de elaborar algo basado en la cultura de la etnia.

Surgieron varios problemas:

1.- **De parte del estado:**

No había medios económicos ni apoyo para este trabajo, como sigue hasta la fecha.

2.- **De parte de los Oporaíva de las comunidades que veían a la escuela como**:

— Un elemento desaculturante.

— Un cuerpo extraño dentro de la comunidad.

En silencio y despacio se fue abriendo camino la colección ***"Ayvu"***, la palabra que brota del alma.

El diálogo con las comunidades era vital para su elaboración, se contó con el apoyo de los *Oporaíva* (chamanes) como Feliciano Noceda, Kamba'i Martínez, Kirino López, Francisco Ferreira, Tomás Benítez, Mariano Martínez, Trankilino Benítez, Cipriano Larrosa, Gerardo Parodi y Tomás Cardozo, con sus respectivas *Takuajáry*. El aporte constante de los líderes y padres de familia de las comunidades sobre todo de Arroyo Guasú y arroyo Mokõi. Se destacaron especialmente el líder Julio Martínez y el Promotor de Salud Tildo Acosta. Para la parte pedagógica, se contó con el aporte de los maestros indígenas como Nazario Oliveira, Miguela Duarte, Antonio Ferreira, y los no indígenas como Juana Benítez, Beatriz Irene Barón, Luis Silvero, Enrique Amarilla.

Los Oporaíva son los poseedores de la sabiduría de la etnia. Su sabiduría no viene de este mundo, no es escrita, es trasmitida por revelación divina. De allí que la escuela, con su escritura, con su razonamiento, con su dominio del papel, se opone a lo sagrado.

Con la introducción de la escuela, el poder de los Oporaíva declinó. Todo es interpretado de otra forma.

Este precio era demasiado caro. De allí las reuniones, los diálogos, el miedo de ser causante de un etnocidio, era y es constante.

En una reunión, en Arroyo Guasú sobre el tema, el Oporaíva Feliciano Noceda dio la venia para la escuela, pero con condiciones: Que los maestros respeten y enseñen la cultura y que se mantengan en contacto estrecho con ellos. Su argumento era, que a los seis años, un Ava Guaraní ya es lo que debe ser, ya nadie le va a sacar su cultura, a no ser que en la escuela se encarguen de quitarla voluntaria y sistemáticamente.

Con respecto a la enseñanza de la segunda lengua, el castellano, un Oporaíva dijo: "*Hijo, esta lengua de los blancos que te enseñan, no significa que debes dejar de lado nuestro modo de ser. Al contrario, eso tenés que aprender para defender mejor lo que es nuestro*".

Para elaborar el libro de lectura de 1er. Grado: Ayvu-peteíha, se buscó en primer lugar cuáles eran las palabras más usadas en el quehacer diario de las comunidades. De allí se buscó la metodología para pasar esa sabiduría a la escritura, a la lectura y a las demás ciencias como la salud, la vida social, el trabajo, la familia, el medio en que vive el Ava Guaraní.

Lo que mejor se adaptaba a esto era el método de la Palabra Generadora, es decir, que una palabra, generaba otras palabras y varios temas de aprendizaje. Por ejemplo la palabra yvy (tierra) era fundamental, ya en ese momento se estaba gestando la pérdida definitiva del territorio de la etnia.

Cada palabra generadora trata de salvar una sola dificultad de escritura y lectura por vez. O sea, cada una enseña sólo una letra nueva por vez. Pero las combinaciones se hacen con todas las ya aprendidas y con los temas ya antes estudiados. Cada vez se estudia al nuevo, partiendo de lo que se aprendió.

Comenzamos a utilizar el material que elaborábamos de a poco. Las cartillas salían fotocopiadas y las usábamos así. En los cursos de formación de los maestros, hacíamos las correcciones, los aportes, las críticas. Después de dos a tres años de experimentación, gracias a las iglesias y la ayuda de personas voluntarias, se llevaba a la Imprenta.

Junto con la cartilla de lectura, se elaboró también un manual o guía didáctica, que contiene las orientaciones para los maestros. Llevan el mismo nombre que el libro de lectura y la misma portada, agregando la aclaración"mbo'ehára" (para el maestro). Desde el 1° al 3°. Grado, las clases están desarrolladas. A partir del 4°. Grado, están más bien los contenidos de las materias y sobre todo cómo pasar de la lengua escrita guaraní a la escritura española.

Las materias están todas integradas. Hay tres grandes bloques en el 1°. Ciclo (1°., 2°. y 3°. Grado) que son:

- El niño y su relación consigo mismo.
- El niño y su relación con la naturaleza y la sociedad
- Matemática

Las guías didácticas o manuales no desarrollan matemática, sino que usan el material de las escuelas comunes.

<u>Pequeña descripción de cada libro:</u>

GRADO: 1°

Libro de lectura: *AYVU* (palabra alma = flor) peteĩha. Se terminó de escribir en borrador en el año 1980. Contiene las lecturas del 1°. Grado en guaraní.

Manual: *AYVU MBO' EHA* (la Palabra para el maestro) peteĩha,

contiene la guía didáctica para la enseñanza de las palabras generadoras con las clases desarrolladas.

GRADO: 2°

Libro de lectura: *AYVU KA'AGUY mokõiha.* Se terminó de escribir en el año 1982 y se comenzó a usar en fotocopias. Contiene las lecturas para el 2° Grado, son sobre todo relatos, mitos y leyendas de la etnia, para afirmar la lectoescritura.

Manual: *AYVU KA'AGUY MBO'EHA* mokõiha, es la guía didáctica del maestro para los temas integrados de las materias.

GRADO: 3°

Libro de lectura: *AYVU YMA KATU* (la verdadera flor= palabra, de nuestros antepasados) mbohapyha. Se comenzó a usar en forma experimental en el año 1984. Contiene las lecturas aptas para el tercer grado, tanto de la etnia Ava Guaraní como de otras etnias.

Manual: *AYVU YMA KATU MBO'EHA* mbohapyha. Este manual ya se abre hacia otras etnias, sus lugares geográficos y su historia.

GRADO 4°

Libro de lectura: *AYUVU JOYVY* irundyha. (La flor- palabra- que se abre en dos idiomas). A partir de este grado, las lecturas ya son bilingües.

Manual: *AYVU JOYVY MBO'EHA* irundyha. Tiene los contenidos para enseñar en el 4° Grado. Sobre todo, hace énfasis sobre la forma cómo abordar la lectura y escritura de la segunda lengua.

GRADO: 5°

Libro de lectura: *AYVU JOYVY MBOPOTY* poha. (La flor – palabra- que se abre en dos idiomas) en este grado ya se abren las lecturas a las etnias de Latinoamérica.

Manual: *AYVU JOYVY MBOPOTY MBO'EHA* poha. Contiene los contenidos para el 5°. Grado, en forma más bien separado por materia en algunos aspectos.

GRADO: 6°

Libro de lectura: *ÑANE REMBIASA AYU* poteĩha. (La Palabra sagrada de nuestros antepasados, o sea la historia) Este libro está en elaboración.

Manual: *ÑANE REMBIASA AYU MO'EHA* poteĩha. Es la guía para el maestro del 6°. Grado y se abre al mundo.

Para la **Educación Sanitaria**, está el libro "*Kuatia Áriguaju*" (La sabiduría escrita en un papel lleno de luz como una puesta de sol), que es una recopilación de recetas de los sabios y las sabias de nuestra etnia, con una introducción sobre el concepto que tenemos sobre la salud y la enfermedad. Es bilingüe y lo utilizamos también como texto de lectura en el 2° Ciclo de Educación Escolar Básica.

3. COMO AYUDAN LOS MATERIALES DE LA COLECCIÓN "AYVU"

(Este punto es un testimonio de los maestros Ava Guaraní de la zona de Yvyrarovana: Inocencio Mendoza, Bartolomé Recalde, Felipe Barrios, Marcial Yegros, Marino Rivarola, Virginio Rivarola, Priscila Martínez y Osvaldo Recalde)

3.1. En lo cultural

Antes que nada nos ayudan a conocer la lengua de nuestro pueblo y sobre todo para conocer la cultura y vivirla, de lo contrario esta quedaría muy disminuida. Estos libros son como el cimiento de nuestra cultura. A través de ellos rescatamos nuestra forma de ser guaraní.

En muchas comunidades nuestra cultura está desequilibrada, porque la gente imita mucho a los blancos. Los padres ya casi no enseñan nuestra forma de ser a sus hijos. La escuela, en este momento, es el lugar privilegiado para mantener nuestra forma de ser guaraní.

Hay muchas comunidades que ya no tienen más Oporaíva (chamanes) y por eso ya no hay más el Jeroky Ñembo'é (danza sagrada), que es como la escuela tradicional de la comunidad. Antes se hacía cada sábado, y a veces cada día, según la circunstancia. Ahora en cambio, las comunidades que ya no tienen Oporaíva, a lo mejor hacen el Jeroky Ñembo'e una vez al año. Por otro lado, ante la pérdida del territorio tradicional, y al faltarnos el monte, que es la base de nuestra cultura, los mismos Oporaíva han perdido la fuerza, muchos de ellos están decepcionados y se entregan al alcohol. Tampoco la comunidad ya tiene fuerza para responder a las exigencias de los chamanes.

Otro problema que tenemos es que estamos rodeados de blan-

cos, de grandes mecanizadas, de estancias que llenan de pasto colonial y fuego nuestras comunidades. También los medios de comunicación, la televisión, las grandes rutas que atraviesan nuestro Tekoha (lugar donde se vive la cultura), esto distrae mucho a los niños, los desorienta, se les mezclan las cosas.

En este momento, la escuela, gracias a que los libros que utilizamos, es el aglutinante cultural o sea que une nuevamente la cultura. Es el lugar de la recuperación del Teko. Al comienzo los niños se resisten, tienen vergüenza por ejemplo de bailar el Kotyu en la escuela, pero al tercer día se entusiasman y piden a su maestro espacio para hacerlo ellos mismos. Les da mucha fuerza y alegría sentirse parte de su cultura. Es como iniciarse de nuevo, es retomar, es sentirse otra vez un Ava Guaraní. Sobre todo el niño y la niña indígena, saben quienes son. Les afirma la identidad.

Por otro lado, depende del maestro. Si el maestro les afirma en la identidad, vemos que nuestros/as niños y niñas están seguros de sí mismos. Cuando salen fuera de su comunidad, no se sienten disminuidos, se relacionan fácilmente con todos, sin complejo de inferioridad.

3.2. En la Metodología

Lo que nos ayuda mucho es el método de la Palabra Generadora. Con este método, podemos integrar las materias, por ejemplo, Yvyra (árbol), con esta palabra, aparte de la lectoescritura, enseñamos Ciencias Naturales y Salud. Nos da todo.

Los niños aprenden rápido, porque es su lengua, es su cultura. Al hablar una cosa, ellos enseguida saben de qué se trata, pues está en su mundo, en su cosmovisión, en su lengua materna.

El material es muy sencillo, de fácil comprensión para nosotros los maestros y para el niño, sobre todo, porque todos los maestros indígenas enseñamos varios grados a la vez (plurigrado o grados acoplados). Se adaptan al lugar y están basados en el teko (cultura) de nuestro pueblo. Por eso nos resultan buenos para la enseñanza.

3.3. En la integración a la comunidad

Nuestros niños Ava Guaraní se sienten parte de su comunidad. El saber leer y escribir no los hace sentir superiores. No les separa.

3.4. Dificultades

En la enseñanza-aprendizaje nos resulta muy positivo el método integrado de las materias, porque así es nuestra vida, todo se integra: Plantas, animales, personas, nubes, viento, aire. Hasta aquí no tenemos problemas. El problema se presenta cuando vamos a evaluar, cuando tenemos que volver a separar para poner una calificación. Allí es donde hay el desencuentro. Enseñamos de una forma y tenemos que calificar de otra forma.

También vemos que debemos ampliar más nuestros libros, tienen que tener más lecturas y los manuales de los grados superiores tienen que tener más contenido, porque es lo único que los niños tienen. Nadie tiene en su casa un libro para leer o ampliar su conocimiento.

3.5 Propuestas

3.5.1. Reconocimiento de nuestros materiales de la colección "ayvy" de parte del MEC

3.5.2 Que el MEC apoye económicamente la Reforma Educativa Indígena.

3.5.3 Que el MEC tenga más interés en el trabajo escolar de los indígenas

3.5.4 Que se le apoye económicamente a los indígenas con becas de estudio

3.5.5 Respeto y aceptación de las propuestas de los pueblos indígenas a la Reforma Educativa del año 1992 y las propuestas a la Reglamentación de la Ley General de Educación.

3.5.6 Que se respete el tiempo y el ritmo de la escolari-zación de los indígenas.

3.5.7 Que el maestro indígena tenga el mismo rango que el paraguayo, aunque no tenga terminada su preparación académica, pues él es un especialista en materia intercultural y bilingüe.

2.3.4.5 *Proyecto kuatiañe'ẽ y atlas lingüístico Guaraní Románico*

Almidio Aquino

El equipo Kuatiañe'ẽ tiene el agrado de presentarles narraciones de la comunidad Ava Guarani de los Departamentos de Ka'aguasu y Alto Paraná, contenidos en dos tomos, siendo este el segundo.

Esta comunidad conocida, también como Ava Chiripa, figura en el mapa de las parcialidades indígenas del Paraguay con esta denominación.

Los narradores han hecho el esfuerzo para que sus relatos fueran grabados en su aldea o colonia. Este trabajo fue arduo, dado que sometía a los narradores a varias sesiones de grabación, muchas veces en su propio medio sin la posibilidad de contar con un estudio de grabación que garantice la calidad del trabajo.

La publicación se realiza en dos tomos destinados como material e historia cultural para los niños y jóvenes de la comunidad Ava Guaraní, luego para todos los que necesiten un texto de lectura.

En el texto se puede encontrar diferentes datos para la investigación, en especial el tipo de guaraní y la cultura Ava que se transluce a través de las conversaciones sobre medicina natural, ritos religiosos, toponimias y temas de carácter filosóficos, antropológicos, étnicos y sociolingüísticos.

Las narraciones no siguen un eje temático definido. Sin embargo, cada relator habla de diferentes temas que explican los distintos fenómenos que surgen en la convivencia y contacto entre la cul-

tura de la étnia Ava Guaraní, la de las demás parcialidades y sobre todo con la cultura llegada allende los mares, como la española, portuguesa y otras.

El guaraní oral realizado por los Ava Guaraní es peculiar y está muy cerca del guaraní paraguayo coloquial con algunas variaciones como:

1. Omisión de la consonante glotal oclusiva intervocálica, (') pusó, (hae=ha'e)
2. Leve o completa pérdida de la nasalidad (ñande akãpe= nañe akãme)
3. Pérdida de la consonante labial constrictiva "v", (Ome'ẽa = ome'ẽva)
4. No realización de la consonante glotal constrictiva "h" (roóvo = rohóvo;

   jaa =jaha; ay'o = ahy'o) En el texto guaraní, este tipo de palabra se señala, hasta la página 20, con una numeración al pie de página. La intención es acostumbrar al lector con este fenómeno lingüístico que aparece en todo el texto.
5. Uso del "Jopara" o mezcla del guaraní con el castellano. Dependiendo del narrador y su contacto con el guaraní coloquial paraguayo para medir la intensidad de la mezcla.

La habilidad del hablante narrador se aprecia en la capacidad de producir largos párrafos sin mezclas y otros con bastante mezclas. El señor Bruno Sales, indígena de esta étnia comenta que algunos narradores, en mayor o menor medida, utilizan la mezcla para destacar que también conocen el castellano y no precisamente porque desconozcan el vocabulario guaraní reemplazado.

Se puede notar esta acotación al comparar frases o palabras expresadas en guaraní por un mismo relator que en otro momento dado, la misma frase lo hace en castellano.

1. Las palabras castellanas introducidas como también los nombres fueron escritos con la grafía guaraní (Eytárea = hectárea; Arrójo = arroyo; Venite = Benítez; Stroessner=Etróner), para facilitar la lectura del lector desprevenido, en especial del niño.
2. En algunas palabras de origen no guaraní se aceptan las llamadas letras periféricas:

d- ll-f.

3. Las palabras no guaraní incorporadas dentro del texto se señalan entre guiones y/o ente paréntesis (grabadora; computadora)

4. Algunas palabras guaraní, dentro del texto castellano no se castellanizaron (Chiripa; Ava guaraní, etc)

5. Se agrega al pié de página un glosario con los vocabularios propios del Guaraní Ava además un listado de los mismos al final.

El hecho de conservar la forma oral espontánea del guaraní, tanto del narrador como del encuestador hace que se transcriba tal cual como ellos la realizan, con algunas modificaciones sugeridas por los propios indígenas.

El Proyecto Kuatiañe'ẽ quiere seguir publicando otros tomos como un forzado intento de dejar por escrito una mínima parte de la cultura que hasta ahora se conoce en su forma oral y corre el riesgo de desaparecer en caso de que no se tome esta medida. Se es consciente de que todo lo que signifique cultura de una étnia, será difícil contener en un libro.

Se agradece a los que intelectual y económicamente hacen posible la publicación de estos dos tomos: Sra. Inger e Inge Bjõrnevoll de la Misión NORMA, Alexis Aquino, del Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay y Facultad de Lenguas Vivas (UEP), Juan Alberto Cáceres, Ana Regalada Mongelós, Bruno Sales, José Álvarez Valdéz y Almidio Aquino, todos del Proyecto Kuatiañe'ẽ.

EL ATLAS LINGÜÍSTICO GUARANI-ROMANICO (ALGR)

Un Trabajo Necesario para Actualizar Informaciones Lingüísticas sobre el Guaraní y Español del Paraguay

1. CONSIDERACIONES GENERALES

El Atlas Lingüístico Guaraní-Románico (ALGR) se está elaborando dentro de un proyecto de la Universidad de Kiel, Alemania y del Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay, bajo la coordinación general de los Prof. Dr. Harald Thun y Wolf Dietrich, Directores de la Facultad de Filología Románica de la Universidad de Kiel y la de Münster respectivamente.

2. FINALIDAD

Este Atlas (ALGR) tiene como finalidad registrar las variaciones lingüísticas, a partir del guaraní en su contacto con el castellano y portugués hablados actualmente en la zona guaranítica

3. PUNTOS DE RECOLECCION DE DATOS

Para los diferentes países (Hoy, forman parte del MERCOSUR) se seleccionaron una cantidad aproximada de lugares para recolectar los datos cultural-lingüísticos, objetos de estudio y análisis del Atlas.

PARAGUAY: 22 (veintidós) puntos o más, entre paraguayos y grupos guaraní-mbya.

ARGENTINA, regiones fronterizas 10 (diez) puntos o más, entre argentinos y grupos guaraní-mbya.

BRASIL: 10 (diez) puntos o más, entre grupos guaraní-mbya.

Tal vez, surja la pregunta, ¿y el Uruguay? Como se sabe el antiguo hábitat guaraní histórico es mucho más extenso y tal vez se debería tener en cuenta al Norte de Uruguay, esto no es así, porque hoy día no existe una población uruguaya o aborigen de habla guaraní. A no ser, un pequeño grupo de MBYA GUARANÍ de Misiones (RA), que hace algunos años fue ubicado en unas de las islas en el río Uruguay, lingüísticamente, carece aún de relevancia. Estos datos fueron proporcionados por los realizadores del Atlas Lingüístico Diatópico y Diastráctico del Uruguay (ADDU).

El ALGR, para el Paraguay puede que llegue a ser el primero en su género donde se podrá comprobar científicamente la forma en que se habla, en la actualidad, tanto el castellano como el guaraní del Paraguay. Además el ALGR podrá facilitar informaciones sobre temas socio-etnolingüísticos o de otro carácter que servirá para confirmar o corregir datos científicos empíricos que carezcan de argumentos sólidos necesarios para medir la evolución propia del habla y su situación lingüística actual. Para el efecto se tiene en cuenta varios parámetros.

4. PARAMETROS VARIACIONALES

Para el logro de las finalidades del (ALGR) se tiene en cuenta los siguientes parámetros:

4.1 *Diatópico*:

A través del mismo se está teniendo en cuenta el espacio guaraní tribal y castellano (Guaraní-mbya, guaraní y castellano paraguayo o correntino).

4.2 *Diastrático*:

En este parámetro se reconocerá al habla según los estratos socio-culturales que agrupan a informantes:

Clase alta (Ca) con instrucción académica que abarca 9 años de estudios terminados, más algún otro estudio. En caso de no existir esta clase de informante, se aceptará 6 años de estudios, más alguna formación o cursillos pedagógicos y por lo menos tres años de experiencias docentes o bien algún estudio profesional.

Clase baja (Cb) con año escolar 0 (Cero) al 6to. Año de instrucción.

4.3 *Diageneracional*:

Teniendo en cuenta las edades coexistentes:

— **Generación joven (GI)** a los informantes comprendidos entre los 15 y 37 años

— **Generación anciana (GII)** a los comprendidos entre los 50 años en adelante.

— Generalmente no son informantes los comprendidos entre los 38 y 49 años

4.4 *Diasexual*:

En este parámetro se registra la diferencia que se refleja en la cultura, forma de hablar o rol entre el sexo masculino y femenino. Igualmente se incluye preguntas útiles para informar sobre costumbres religiosas o folklóricas en el marco familiar.

4.5 *Diafásico*:

Medirá el estilo, forma o diferencia en el acto de hablar, ente los de mucha o poca instrucción humanística.

5. INSTRUMENTO

Para obtener todos estos aspectos variacionales se cuenta con un cuestionario bilingüe que en su segunda edición lleva el título de

ATLAS LINGÜÍSTICO GUARANÍ-ROMÁNTICO. PORANDUTY/CUESTIONARIO.

6. METODOLOGÍA APLICADA

Todos los datos obtenidos de los informantes para el (ALGR) se obtienen, in situ, gracias a:

• Grabaciones magnetofónicas de la entrevista para captar en todos sus detalles la realización fónica de los idiomas utilizados para obtención de los datos....

7. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

El Poranduty/Cuestionario se divide en cuatro partes y tres capítulos, con más de 400 preguntas que registran datos estadísticos, lexicales, gramaticales (Fonéticos, morfológicos y sintácticos), metalingüísticos y otros varios.

8. SITUACIÓN ACTUAL DEL ATLAS (1996)

— **Primera etapa del trabajo de campo** para el (ALGR) se inicia en 1992, abarcando zona de los Dptos. del Guairá, Itapúa, Central y la zona fronteriza de Corrientes (R.A.)

Responsables del levantamiento de datos son el Dr. Harald Thun, Wolf Dietrich y la colaboración del Lic. Mario Bogado.

— **Segunda etapa del levantamiento de datos** se realizó por la zona de los Dptos. de Presidente Hayes, San Pedro, Guairá y Central

Responsables del Trabajo de campo: Mario Bogado y Almidio Aquino.

— **Tercera etapa** se realizó en los Dptos. de Cordillera, Boquerón, Alto Paraguay y San Pedro.

Responsables del trabajo de campo Dr. H. Thun y A. Aquino.

— **Cuarta etapa** nuevamente abarcó dos países:

a) **Paraguay:** Dptos. De Ñe'embuku (Pilar e Isla Ombu). Misiones.

(San Ignacio). Itapúa (Encarnación)

Responsables: Dr. H. Thun y A. Aquino

b) Argentina: Misiones (Posadas y San Luis)

Responsables Dr. W. Dietrich y M. Bogado.

9. ALMACENAMIENTO DE DATOS

— Los datos obtenidos, hasta la fecha, se están catalogando y archivando en la Universidad de Kiel, algunos de ellos ya fueron objeto de estudios para temas de conferencias y trabajos lingüísticos publicados o próximo a su publicación.

10. PRIMEROS RESULTADOS

Entre los trabajos obtenidos del ALGR se puede adelantar lo relacionado con la actitud lingüística del paraguayo hacia su lengua autóctona. Y dar una breve evaluación parcial sobre la valoración del guaraní, teniendo en cuenta la actitud y el comportamiento expresados en la realización del guaraní en el habla espontánea y la opinión sobre el guaraní. Se agrega también una apreciación sobre la grafía utilizada en el cuestionario.

1. Para el aspecto metalingüístico se incorporó en la PARTE A del cuestionario preguntas en guaraní y castellano como:

Mba'éichapa héra ne ñe'ẽ? = ¿Cómo se llama la lengua que habla?

Máva ndivépa reñe'ẽ? Araka'épa? Moõpa? Mba'eichaháp epa? = ¿Con quién la habla? Cuándo? Dónde? ¿Sobre qué asuntos?

Reñe'ẽkuaápa avei ambue ñe´ẽme? = ¿Qué otra(s) lengua(s) habla o conoce?

Máva ndivépa reñe'ẽ? = Con quién la(s) habla?

Araka'épa? = Cuándo?

Mamópa? = Dónde?

Mba'eichaháp epa? = Sobre qué asuntos?

Araka'épa reñepyrũ ypyvaèkue reñe'ẽ? = Cuándo comenzó a hablar

a) *Karaiñe'ẽme* = en castellano

b) *Guaraníme* = en guaraní

Retĩvapa reñe'ẽ hagua guaraníme? ¿Ha tenido o tiene vergüenza de hablar guaraní?

Ndéverõ guarã mba' éichapa reñe'ẽ karaiñe'ẽme = ¿Cómo habla Ud. El castellano?

a) *Michimĩ/sa'i* = muy poco/ poco.

b) *Porã* = bien

c) *Porãiterei* = muy bien.

d) *Vai/vai vai* = mal/más mal que bien.

e) *Vai poraã* = regular

Mba'éichapa reñe'ẽ guaraníme? = Cómo habla Ud., el guaraní?

a) *Michimĩ/sa'i* = muy poco/poco.

b) *Porã* = bien

c) *porãiterei* = muy bien

d) *vai/vai vai* = mal/más mal que bien.

e) *vai porã* = regular.

Oñembo'épa avei guarani ko'ápe? = Se enseña el guaraní acá?

Mba'épa nde ere? = Qué opina sobre esto?

Iporãpa upéva? = ¿Le parece bien?

Oñeñe'ẽ porãpa Karaiñe'ẽme? = ¿Se habla bien aquí el español?

Oñeñe'ẽpa ápe guaraniete térãmba'e? ¿Y el guaraní? ¿Se habla: a) Mezcla b) Jopara. c) *jehe'a?*

Ndépa ere umi correntino oñe'ẽha Paraguái oñe'ẽháicha? ¿Piensa Ud., que los correntinos/ los de Misiones hablan como los paraguayos?

11. UNA LENGUA AUTÓCTONA QUE SUPERVIVE

Por mucho tiempo en forma empírica se afirmaba que el GUARANÍ prácticamente era una lengua muerta. Quizás sus pocos usuarios lo despreciaban y rechazaban, negándole elevarlo al nivel de lengua escrita.

Los primeros datos obtenidos de los diferentes informantes de las distintas clases (Ca y Cb) y grupos generacionales (GI y GII) arrojan resultados que demuestran que los paraguayos, en forma es-

pontánea, se manifiestan en una abierta actitud favorable hacia el uso del guaraní y en especial hacia la enseñanza del guaraní puro "guaranieté". Aun los de la clase baja manifiestan la importancia de la enseñanza del guaraní, para hablarlo correctamente, evitar la mezcla innecesaria, recuperar vocablos reemplazados y aceptar neologismos.

Llama la atención de que algunos informantes se han lamentado de poseer un guaraní mezclado o "jopará". Se les notaba incómodos con su competencia lingüística.

Y en el caso de hablar dos o más idiomas, daban preferencia al guaraní. Se comenta brevemente algunos casos.

Dpto. de San Pedro: En esta región está asentada la Colonia Nueva Germania, donde se pudo recoger datos de los descendientes de los colonos alemanes que continúan hablando el alemán y por supuesto el castellano y guaraní. De este lugar se tiene, inclusive grabaciones de niños hablantes de estos tres idiomas. No todos pertenecen a la clase alta. Parecida situación se da en el Dpto. de Boquerón.

Dpto. de Misiones: En San Ignacio se pudo comprobar que los niños que están aprendiendo a leer y escribir en guaraní se sienten seguros y deseosos de compartir sus conocimientos de la lengua. Es así que los niños x se ofrecieron a leer y cantar en guaraní, luego de una breve entrevista y terminada la formalidad del caso estos niños se expresaban con mucha fluidez, cambiando de código lingüístico con facilidad.

Con los datos ya en laboratorio se puede notar la "nueva actitud" de los paraguayos que con la enseñanza del guaraní, esta lengua se está remozando. Una generación joven está tomando conciencia del valor cultural y lingüístico de sus dos idiomas.

Se espera todavía muchas otras sorpresas, a través del ALGR, en cuanto a la realización del guaraní y castellano y a los cambios culturales que se están dando en el bien o mal llamado "Nuevo Paraguay".

2.3.4.6 *ACTITUD – TEMIANDU*

Mario R. Bogado
Guaraní Raity

1. USO

Tenemos algo que decir o transmitir cuando necesitamos o deseamos preguntar o informar algo a alguien, o cuando deseamos conversar acerca de cosas de interés común. *Jaguereko mba'e ja'eséva térãjaikuaaukaséva ñaporandusérõ, térã ja'esérõ ñande rapicháp̃e peteĩ mba'e, térã ñañemongetasérõ mokõivéva oñondive peteĩ mba'égui.*

2. SOLO PARTE

La lengua es sólo parte de la comunicación. También empleamos otras formas más primitivas y otras más sofisticadas para comunicar. *Ñe'ẽ ha'e peteĩ vante marandu rehegua. Avei jaiporu mba'e itujáva ha mba'e ipyahúva marandu rehegua.* La comunicación física, los signos y los gestos son las primeras formas de comunicación. El tono de voz y las expresiones faciales son otros elementos. *Tete jepoko, opaichagua ta'anga, jehai ha jehechauka ñande rete rupi ha'e mba'e yvypóra oiporúmava ymaite guive.* Todas estas formas de comunicación constituyen lo que es conocido como "Lengua Total". No es cuestión de aprender oraciones completas. La cuestión es aprender las facetas de la comunicación humana. *Opa ko'ã hendáicha ikatúva japoromomarandu térã jaikuaauka ñane remiandu héra "Ñe'ẽ paite". Ndaha'éi ñamoingévante ñane akãme ñe'ẽjoaju ku'erã. Upe he'isevahína ha'e mba'éichapa ñande yvypóra jaikuaauka ñane remiandu.*

Quizás el problema con muchas formas de enseñanza es que

estamos tratando de enseñar una lengua con la misma falta de propósito que podría tener un paracaídas que no tuviese nadie que lo salte. A menos que le enseñemos a nuestros alumnos una lengua para que la emplee en la realidad no le estamos dando ningún incentivo ni para aprender o por lo menos tratar de aprender esa nueva lengua. *Upe ivaivahína, mbo'ehára ombo'esérõ hemimbo'épe oñe'ẽkuaa hağua ha katu nañamomba'apói ichupekuéra oñoporandu térã oñomongeta hağua. Nañambo'éirõ ñane remimbo'épe oñe'ẽkuaa hağua añetehápe, upéva he'ise nañamokyre'ỹiha ichupe oñe'ẽkuaa hağua térã oñeha'ã hağua upe ñe'ẽ pyahúpe.*

3. FIN

La lengua no tiene fin o propósito si no hay conocimiento que transmitir. Como un paracaídas que es un instrumento inservible si no hay nadie que lo salte; así también la lengua es un instrumento inservible si no hay nada que transmitir. *Peteĩ poháicha ndoikóiva mba'everã noĩri ramo opóva, peteĩ ñe'ẽ avei ndoikói mba'everã ndajaguerekóirõ mba'eve ja'e hağua.*

Tiene poco sentido enseñar a un alumno las complejas partes de un paracaídas si no lo va a usar. Tiene poco sentido enseñar a un alumno acerca de las complejas formas de una lengua si no la va a usar. *Vyrorei ñambo'érõ temimbo'epe poha rehegua ndoipurumo'ãi ramo. Vyrorei ñambo'érõ temimbo'épe mba'e nehupy'ũva ñe'ẽ rehegua ndoipurumo'ãi ramo.*

4. CONCLUSION

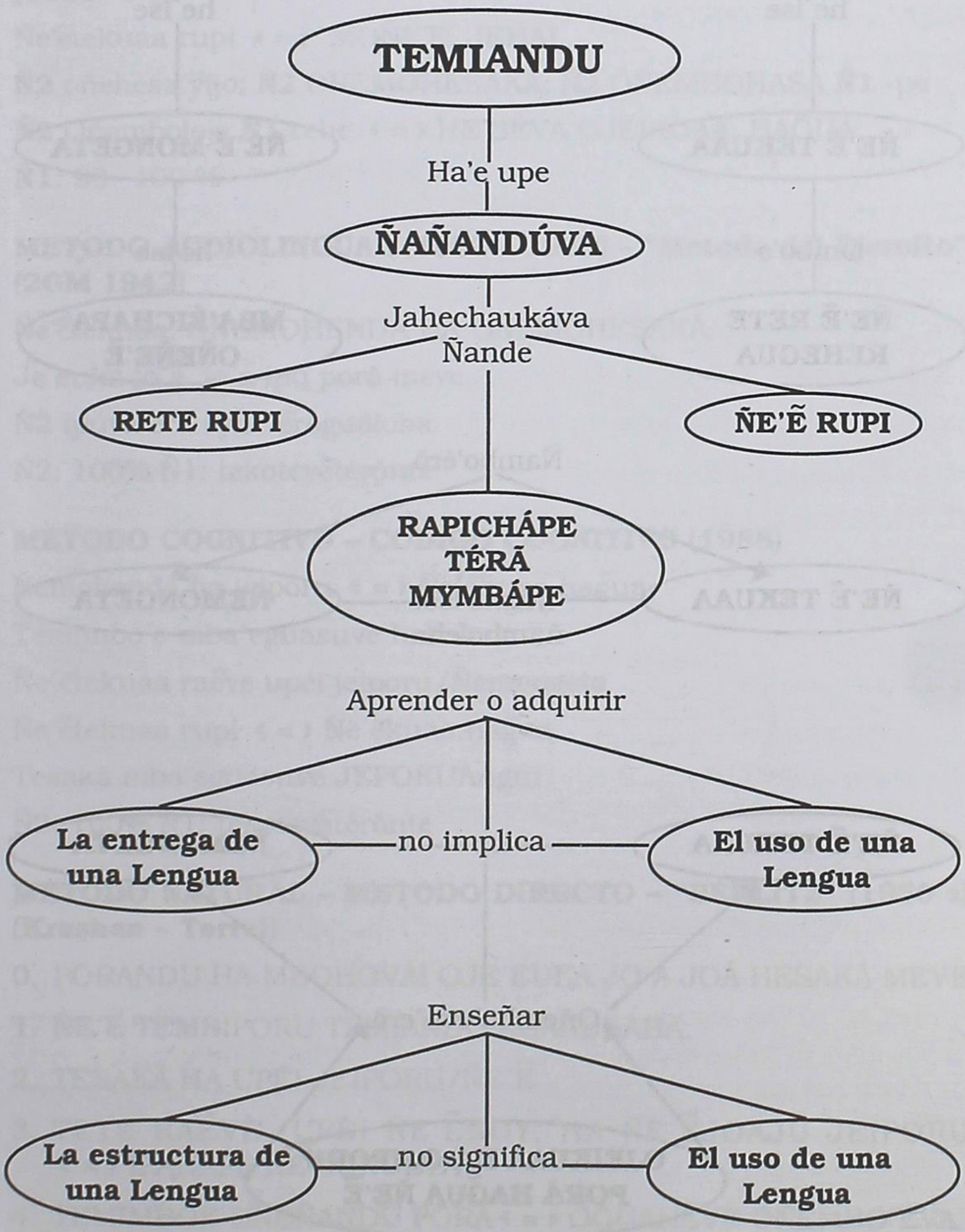
La adquisición de conocimientos receptivos y productivos de una lengua debe implicar el aprendizaje de reglas de uso así como reglas de gramática.

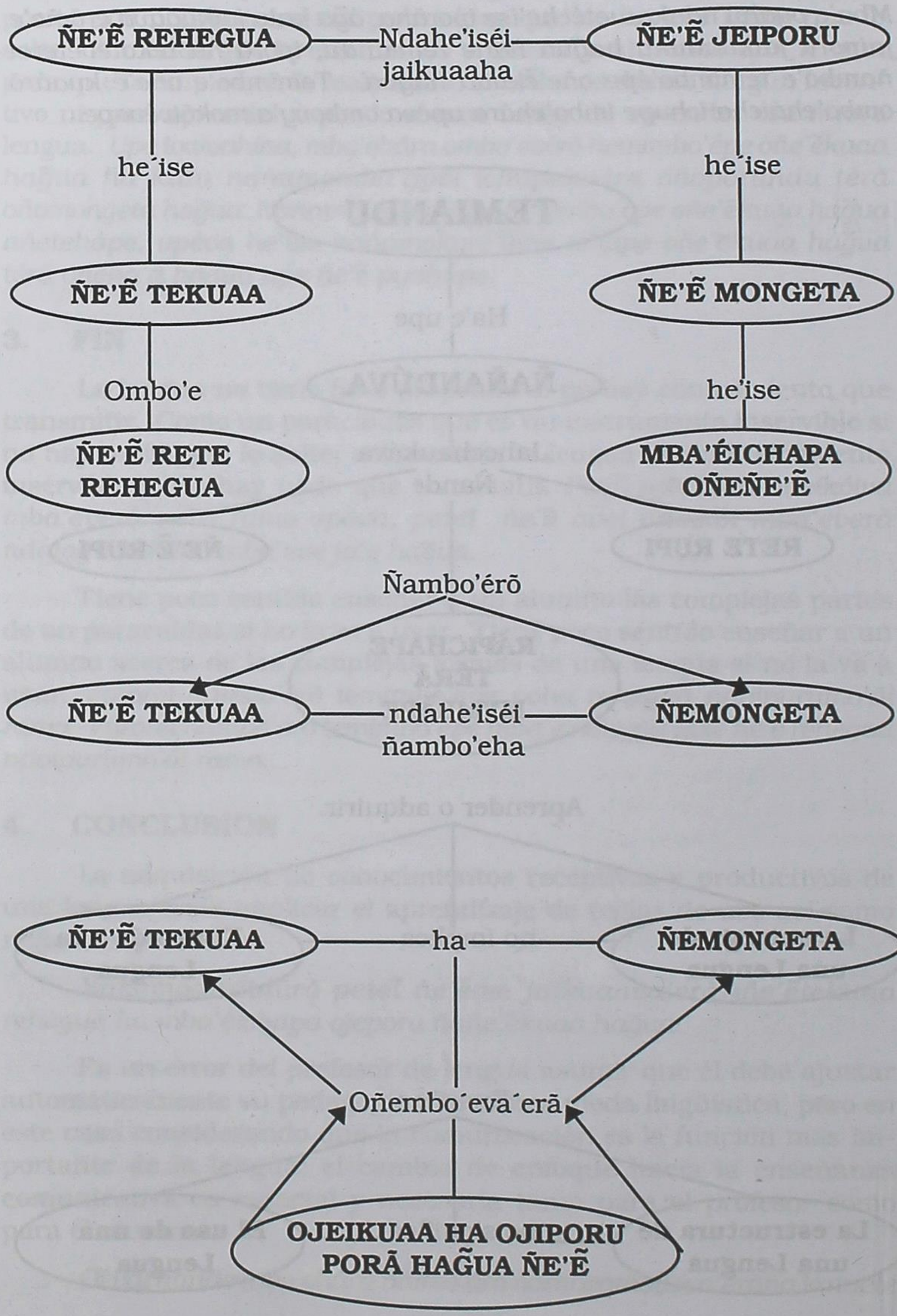
Ñañemoarandúrõ peteĩ ñe'ẽme jaikuaava'erã iñe'ẽtekuaa rehegua ha mba'éichapa ojeporu ñañe'ẽkuaa hağua.

Es un error del profesor de lengua asumir que él debe ajustar automáticamente su pedagogía a la última moda lingüística, pero en este caso considerando que la comunicación es la función más importante de la lengua; el cambio de enfoque hacia la enseñanza comunicativa es esencial y necesaria tanto para el profesor como para el alumno.

Oĩ vai ñande mbo'ehára ñaimo'ãrõ ñamboambueva'erãha katuete

oiguĩ mba'e pyahu osẽva ohechaukáva mba'éichapa ñambo'eva'erã. Mba'e pyahu ndakatuetéi he'ise iporãha, áĝa katu jaikuaava'erã ñe'e jaiporu jaikuaauka haĝua ñane remiandu, iporã ha tekotevẽterei ñambo'e temimbo'épe oñe'ẽkuaa hagua. Temimbo'e oñe'ẽ kuaárõ ombo'eháicha ichupe imbo'ehára upéva ombovy'a mokõivévape.




ÑE'Ẽ REHEGUA
Ndahe'iséi jaikuaaha
ÑE'Ẽ JEIPORU
he´ise
he´ise
ÑE'Ẽ TEKUAA
ÑE'Ẽ MONGETA
Ombo'e
he'ise
ÑE'Ẽ RETE REHEGUA
MBA'ÉICHAPA OÑEÑE'Ẽ
Ñambo'érõ
ÑE'Ẽ TEKUAA
ndahe'iséi ñambo'eha
ÑEMONGETA
ÑE'Ẽ TEKUAA
ha
ÑEMONGETA
Oñembo´eva´erã
OJEIKUAA HA OJIPORU PORÃ HAĜUA ÑE'Ẽ

TAPEREKOKUAA ÑE´Ẽ JAPOROMBO´ERÃ

Metodologías para la Enseñanza de Lengua

Prof. Lic. Mario R. Bogado V.- Guaraní Raity – Las Teresas Mbo´ehaópe ğuarã

METODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL – METODO PRUSIANO (1919 –20)

Ñe'ẽtekuaa rupi ◂ = ▸ MOÑE'E, JEHAI.

Ñ2 oñehesa´ỹijo; **Ñ**2 OÑEMOHESAKÃ; Ñ2 OÑEMBOHASA **Ñ1** -pe

Ñ2 Oñembojoja **Ñ1** rehe ◂ = ▸ HE´SÉVA OJEIKUAA HAĞUA.

Ñ1: 90 –100 %

METODO AUDIOLINGUAL (1950 – 1970) – "Metodo del Ejercito" (2GM 1942)

Ñe'ẽtekuaa: OÑEMOHENDA HA OÑEMOHESAKÃ.

Je´euka jo´a jo´a ipu porã meve

Ñ2 ipúva´erã syñe´ẽroguáicha

Ñ2: 100% Ñ1: tekotevẽtérõnte

METODO COGNITIVO – CODIGO COGNITIVO (1986)

Ñemohenda ha jeiporu ◂ = ▸ Ñe´ẽkuaa haĝua

Temimbo´e mba´eguasuve hekohagui

Ñe´ẽtekuaa raẽve upéi jeiporu/Ñemongeta

Ñe´ẽtekuaa rupi ◂ = ▸ Ñe´ẽkuaa haĝua

Tesakã mba´eguasuve JEPOKUAÁgui

Ñ2: 100% Ñ1: tekotevẽtérõnte

METODO NATURAL – METODO DIRECTO – "BERLITZ" (1950´s) (Krashen – Terrel)

0. PORANDU HA MBOHOVÁI OJE´EUKA JO´A JOÁ HESAKÃ MEVE
1. ÑE´Ẽ TEMBIPORU TEMIANDU KUAAUKAHA.
2. TESAKÃ HA UPÉI JEIPORU/ÑE´Ẽ
3. TETE RAẼVE, UPÉI ÑE´ẼNDY, HA ÑE´ẼJOAJU JEIPORU ◂ = ▸ IPAHÁPE ÑEMONGETA
4. TEMIMBOE OÑEÑANDU PORÃ ◂ = ▸ OĞÜAHẼVE OÑEMBO´ÉVA

Ñ2: 100% Ñ1:tekotevẽtérõnte

RESPUESTA FÍSICA TOTAL (TPR) Asherm, (1984)

MBO´EHÁRA OHECHAUKA HA HE´I,

TEMIMBO´E OHENDU KIRIRÎHÁPE HA OJAPO JO'A JO'A

TEMIMBO´E OHENDU, OJAPO HE´I JO´A JO´A

TEMIMBO´E OHENDU, OJAPO HA HE´I HEMIANDU. OJEJAVÝRÕ OJEHECHAUKA OÎPORÃHÁICHA

ARANDU OIKÉVA TA´ANGA RUPI ◂ = ▸ HI´ARECE APYTU´ÛME

ÑEÑANDU PORÃHÁPE ◂ = ▸ JAVY´A

Ñ2: 100% Ñ1:TEKOTEVẼTÉRÕNTE

METODO COMUNICATIVO (1981)

ÑE´Ẽ TEMBIPORU TEMIANDU KUAAUKAHA

TEMIMBO´E OÑE´Ẽ OPAVAVÉVA NDIVE MBOEHAKOTÝPE

MBO´EHÁRA OÑE´Ẽ OPAVAVÉVA NDIVE HA OPOROIPYTYVÕ

OÎ HETÁICHAGUA TEMIMBO´E: IPYA´ÉVA, IMBEGUÉVA, ...

TEMIMBO´E OISAMBYHY MBO´EHAKOTY MBO´EHÁRA NDIVE

Ñ2: 100% Ñ1: tekotevẽtérõnte.

◂ = ▸ da como resultado, es igual a, consecuentemente.

Ñ1: ñe´ẽ peteîha

Ñ2: ñe´ẽ mokõiha

KUATIAÑE´ẼNDY

DEVELOPING SECOND – LANGUAGE SKILLS THEORY AND PRACTICE, KENNETH CHASTAÍAN, 1988, 85 – 117 PP. THIRD EDITION.

GRAMATICA GUARANÍ, PRESBITERO JOSÉ VALENTIN AYALA, 1993.

MAKING IT APEEN INTERACTION IN THE SECOND LANGUAGE CLASSROOM FROM THEORY TO PRACTICE, PATRICIA A. RICHARD-AMATO. 1988

OXFORD STUDENT´SDICTIONARY OF CURRENT ENGLISH, AS HORNBY, 1978.

2.3.4.7 *Un Modelo Educativo Autonómico Regional para la costa Caribe de Nicaragua: Desafíos y Estrategias*

Pío Alejando García Izaguirre
Winston Cash Cassanova
Guillermo Mc. Lean Herrera
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan)
Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (Ipic)

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Un Sistema Educativo Autonómico Regional

Basados en nuestros derechos ciudadanos establecidos en la Constitución Política de Nicaragua (1987;1995), el Estatuto de la Autonomía (Ley N° 28) y la Ley de Lenguas (Ley N° 162) y las Resoluciones de los Consejos Regionales Autónomos de la RAAN y la RAAS, con el apoyo de instituciones y organismos de la región y la participación de la sociedad costeña en su conjunto, hemos asumido el reto de diseñar e impulsar, a partir de 1996, un modelo educativo pertinente a las características, demandas, necesidades e intereses de la Costa Caribe Nicaragüense. Un modelo educativo orientado hacia la formación integral de sus ciudadanos/as que fortalezca su identidad étnica, cultural y lingüística y contribuya a la consolidación del proceso de la Autonomía.

1.1 Objetivos:

- Promover relaciones de interculturalidad

- Promover el rescate, la revitalización, promoción y desarrollo de las lenguas.
- Redefinir políticas educativas.
- Propiciar diálogos que fomenten la autogestión comunitaria.
- Fomentar el diálogo con los sectores políticos y sociales en todo el país.

1.2 Se trata de implementar un modelo de gestión educativa que:

- priorice el aprendizaje sobre la enseñanza
- mejore el entorno educativo de las niñas y los niños
- combine de forma creativa las prácticas y los saberes comunitarios con las nuevas técnicas pedagógicas.

Un modelo basado en el consenso, producto de una amplia participación social en su conceptualización y diseño y cuya implementación, monitoreo y evaluación deberán seguir siendo regidos por estas normas.

2. EJES DEL MODELO

- La autonomía
- La interculturalidad
- La Solidaridad
- La Pertinencia
- La Calidad
- La Equidad

2.1 Componentes del modelo

- Formación de recursos humanos idóneos para el contexto
- Diseño curricular y desarrollo de materiales didácticos pertinentes.
- Actualización y Revalorización de la metodología de enseñanza y de las prácticas pedagógicas del aula.

Para la materialización de todo este proceso es necesario que exista una política educativa estatal definida hacia los pueblos indí-

genas y comunidades étnicas de la Costa Caribe en particular y hacia el país en general.

2.2 Acciones Estratégicas en apoyo al nuevo modelo

Los avances logrados hasta la fecha alrededor del modelo educativo se han basado en las siguientes acciones estratégicas, las cuales han contribuido a la operativización de su proceso de implementación en la región. Cabe mencionar en este informe que muchas de las acciones aquí señaladas ya han sido iniciadas o constituyen parte de una planificación a ejecutarse en un futuro próximo.

— Definición de políticas educativas por parte del Estado para la implementación del modelo.

— Desarrollo de un nivel de conciencia y apropiación del proceso sustentable sobre el valor y la importancia de una educación intercultural tanto para el contexto bilingüe como para el contexto monolingüe, a nivel de la Región y del país.

— Rescate y promoción de las culturas y reconstrucción de la historia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las Regiones Autónomas.

— Definición de los perfiles de las egresadas y de los egresados de los diferentes niveles educativos. En esencia, definición del perfil del ciudadano costeño.

— Elaboración y/o adecuación de planes y programas orientados hacia el bilingüismo y la interculturalidad.

— Elaboración de material didáctico para la educación intercultural bilingüe y para la educación monolingüe.

— Formación y capacitación de docentes, interculturales bilingües.

2.3 Organización y funcionamiento del modelo.

El modelo educativo propuesto, constituye un instrumento indispensable para la construcción de la identidad nacional así como regional multiétnica, ya que se nutre de la diversidad lingüística y cultural de nuestros pueblos indígenas y afrocaribeños.

Su implementación requiere del concurso de toda la sociedad nacional y regional, tanto de los actores formales como el Ministerio de Educación, maestros(as) y alumnos(as), como de aquellos secto-

res no formales. De manera especial precisa del rol protagónico de los Consejos y Gobiernos Regionales Autónomos, la participación de las madres y los padres de familia, autoridades municipales, dirigentes y líderes comunales y tradicionales, organizaciones indígenas, universidades, centros de investigación, medios de comunicación, ONG'S, iglesias y otros.

La participación de estos distintos actores, de forma articulada y en base al consenso, deberá contribuir al logro de los objetivos planteados en el modelo.

A nivel de Instancias de Gobierno los actores protagónicos son:

- El Gobierno Central
- El Ministerio de Educación
- Los Consejos y Gobiernos Regionales Autónomos
- Las Alcaldías Municipales.

A nivel de la Sociedad Civil los actores son:

- Las madres y los padres de familia
- Las Comunidades indígenas y afrocaribeñas
- Las Instituciones Religiosas
- Las Universidades de la Región
- Los Centros de Investigación
- Los Medios de Comunicación
- Los Consejos Educativos Regionales, CER
- Los Consejos Educativos Municipales, CEM
- Los Consejos Educativos Comunales, CEC

3. AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

Como era de esperarse, la propuesta de un nuevo modelo educativo para la Costa Caribe, en contraposición al modelo tradicional monolingüe impuesto por el Estado, al comienzo generó una serie de reacciones adversas de parte de las instancias del gobierno central. La más obvia, quizás, fue una gran resistencia al cambio, dado los estilos verticalistas de trabajo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD). De ahí que, desde un punto de vista netamente

formal o legalista, los avances del modelo como propuesta alternativa de educación podrían catalogarse más bien de modestos.

En el nivel práctico, sin embargo, los avances han sido considerables, particularmente en cuanto a formación de recursos humanos, participación de la sociedad civil y política de la región, así como en el mejoramiento de la comunicación y coordinación del trabajo con los distintos actores que inciden en el desarrollo de la EIB en la región.

4. FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

- Desarrollo de un programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), para las tres zonas etnolingüísticas:mayangna, miskito y creole.
- Establecimiento de un programa de postgrado en Pedagogía Intercultural para catedráticos de URACCAN y personal de otras instituciones y organismos ligados a la EIB en la Costa Caribe.
- La incorporación del enfoque intercultural a los cursos de profesionalización de maestros empíricos que capacita el MECD, hasta ahora bajo un enfoque monolingüe.
- La decisión del MECD de transformar las Escuelas Normales de la Costa Caribe en Escuelas Normales Interculturales Bilingües.
- El inicio de acciones para la transformación curricular de las Escuelas Normales de la Costa, con el acompañamiento de varias instituciones y organismos de apoyo a la EIB, así como la voluntad manifiesta del MECD de impulsar la transformación curricular de la EIB- Primaria.
- Acciones de capacitación realizadas para técnicos del PEBI, maestros de la Escuelas Normales, docentes de las Escuelas de Aplicación.
- Apoyo financiero y técnico de varios proyectos para el desarrollo de la EIB, entre otros, FOREIBCA, SAHWANG, BASE II Y ASEN.

Participación de la sociedad costeña

- Mejoramiento de la comunicación y mayores niveles de coordinación entre instituciones y organismos de apoyo a los Consejos Regionales Autónomos.
- Mayores niveles de compromiso e involucramiento de las instancias educativas de los Consejos Regionales Autónomos en las tareas pertinentes a la implementación del modelo.
- Conformación de los CER, CEM Y CEC en la mayoría de los municipios de la RAAN y la RAAS y acciones de seguimiento a su trabajo de incidencia.
- Realización por parte del MECD de Foros Educativos en la Costa Caribe para promover la participación de la sociedad costeña en el desarrollo y mejoramiento de la EIB.
- Mayor coordinación de planes de trabajo y estrategias de implementación entre los Consejos Regionales de la RAAN y la RAAS y de sus respectivas Comisiones y Secretarías de Educación.
- Elaboración conjunta de un plan de validación y enriquecimiento de la propuesta del modelo educativo entre las Comisiones y Secretarías de Educación de la RAAN y la RAAS.
- Realización de Investigaciones por parte del MECD, Universidades Regionales, Instituciones y Organismos de la Sociedad Civil que trabajan el tema de la Educación en las Regiones Autónomas sobre los avances, fortalezas y limitaciones del Programa Educativo Bilingüe Intercultural.

5. TRABAJO DE INCIDENCIA

- El MECD ha demostrado una mayor apertura hacia el trabajo en coordinación con otras instituciones y organismos de apoyo a la EIB en espacios anteriormente vedados a éstos.
- Consecuentemente, ha habido también más apertura hacia la colaboración y el trabajo en equipo con dichas instituciones y organismos por parte de las delegaciones departamentales y municipales del MECD, los equipos PEBI y las Escuelas Normales en la región.
- La reactivación de la Red de Apoyo a la EIB en la Costa Caribe

ha propiciado mayor flujo e intercambio de información entre instituciones y organismos que trabajan en este sector.

- La conformación de un Comité Operativo de la Red de Apoyo (CORO) entre Base II, FOREIBCA y SAHWANG, principales proyectos que actualmente apoyan la EIB en la Costa Caribe.

6. DESAFIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

A pesar de las evidencias encontradas en cuanto a avances de nuestro modelo educativo y señaladas en los párrafos anteriores, el cambiante escenario político en nuestro país obliga a la reflexión sobre los desafíos que la implementación del mismo implica para el futuro, así como las estrategias que habrían de desarrollarse para superarlos. El Estatuto de la Autonomía (Ley No. 28) mandata a los Consejos Regionales Autónomos para dirigir la educación en la Costa Caribe, a la vez que las respectivas Comisiones de Educación son las encargadas de ejecutar las tareas pertinentes para el cumplimiento de este mandato, de acuerdo a su misión y visión.

La coyuntura actual obliga a ejecutar acciones de relanzamiento del modelo para seguir validándolo y enriqueciéndolo, si queremos consolidar los espacios ganados en estos 4 años de lucha. En este contexto, las Comisiones de Educación, con el acompañamiento de organismos e instituciones y amplios sectores de la sociedad costeña, han asumido esta tarea mediante la implementación de un plan de actividades conjunto a implementarse en los próximos cinco años.

Un análisis FODA permitió la identificación de las principales fortalezas y oportunidades alrededor del modelo propuesto, así como de sus debilidades y amenazas que en sí constituyen los desafíos frente al escenario político actual. En base a éste, se han planteado una serie de estrategias que permitan, mediante la capitalización de las fortalezas y oportunidades, al menos mantener el ritmo de avances alcanzado hasta la fecha o superarlo.

7. PRINCIPALES DESAFÍOS

- Los Gobiernos Regionales a menudo responden más a los intereses de partidos políticos nacionales que a los intereses propios de la Región.
- Con frecuencia los dirigentes se han visto incapaces para consensuar una agenda común para la Región.

- Carencia de un sistema integrado de administración pública de la Autonomía.
- Falta de continuidad y sistematicidad de trabajo entre una administración del Gobierno Regional y otra.
- La no priorización de la educación por parte de los Gobiernos Regionales.
- Dependencia económica de los Gobiernos Regionales del Gobierno Central y falta de una distribución equitativa de los recursos existentes.

En otro orden,

- Políticas del Gobierno Central que minan la Autonomía.
- Delegados de instituciones estatales que no responden al planteamiento de un sistema educativo autonómico regional.
- Subordinación de las autoridades del MECD regional a las autoridades del MECD Central.
- Condiciones salariales y nivel de vida precaria de educadores y funcionarios de educación en todos los niveles.
- Mantenimiento en la práctica de un bilingüismo de transición en el PEBI por parte del MECD.

Estrategias planteadas

Ante las fortalezas y oportunidades:

- Priorizar una planificación conjunta de las dos Comisiones de Educación, aprovechando el apoyo técnico y financiero de organismos e instituciones aliadas.
- Elaborar e implementar el Plan de validación y enriquecimiento del modelo.
- Dar a conocer en la Jornada sobre la Autonomía los avances de trabajos e investigaciones en torno a la implementación del modelo.
- Fortalecer y ampliar la Red de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe a nivel regional, nacional e internacional.

Ante las fortalezas y amenazas:

- Hacer trabajo de cabildeo con instancias regionales y nacionales en apoyo al modelo.
- Impulsar la implementación del PEBI al menos hasta el sexto grado de Primaria conforme lo establecido en la Ley de Lenguas
- Apoyar la consolidación del colegio Horatio Hodgson en Bluefields, como centro experimental de la EIB para la secundaria.
- Apoyar el mejoramiento curricular del Centro Horatio Hodgson en base a la experiencia de transformación curricular de las Escuelas Normales y del mejoramiento curricular de la Licenciatura de EIB en URACCAN.

Ante las debilidades y oportunidades:

- Reactivar y ampliar el Equipo de Dirección y Coordinación (EDC) en apoyo a las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomos.
- Incluir en la Agenda Parlamentaria el tema del modelo.
- Apoyo a las Comisiones de Educación para el mejoramiento de su capacidad de autogestión.

Ante debilidades y amenazas:

- Implementar un plan de divulgación y sensibilización diseñado a partir de la sistematización de los avances del modelo.
- Incrementar la comunicación y coordinación del trabajo a lo interno del Consejo Regional y entre los Consejos Regionales de la RAAN y la RAAS.
- Definir criterios para la selección de los miembros de las Comisiones Regionales de Educación a partir de la Conformación de los Consejos Regionales.

2.3.4.8 Los avances de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto diverso Boliviano

Celestino Choque Villca
Técnico de Educación Intercultural Bilingüe
La Paz - Bolivia

1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Bolivia es un país pluricultural y multilingüe conformado por más de 32 grupos socioculturales ubicados en cuatro regiones geoecológicas: andina, oriente, chaco y amazonia. Entre los mayoritarios están los quechuas, aymaras, castellanos y guaraníes hablantes, también están los chácobos, cabineños, araonas, tacanas, esse ejjas, mechimeris y macahuaras; de la misma manera los ignasianos, trinitarios, sirionos, yuracarés, tsimanes, baures, movimas, itomamas y morés y finalmente, están los guarayos, chiquitanos, ayoreos, weehnayek y yukis.

Del total de la población boliviana (7 millones), el 42% saben sólo el castellano, 34% saben quechua, 22% saben aymara y el 2% saben alguna otra lengua entre monolingües y bilingües. Datos extraídos de los resultados del Censo de 1992.[1]

La población hablante de lenguas originarias mayores de 6 años, de acuerdo al mencionado censo de 1992 y al Censo Indígena de 1994, tenemos:

— Población quechua: 1.807.686 hablantes
— Población aymara: 1.256.522 hablantes

[1] Xavier Albó. Bolivia Plurilingüe, 1995

— Población guaraní:	35.853 hablantes
Otras poblaciones:	
— En el Chaco	2.121 hablantes
— En el Oriente	53.508 hablantes
— En la Amazonia	57.994 hablantes
T O T A L:	3.213.684 hablantes de lenguas indígenas

2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Bolivia está situada en la parte central de Sud América, su extensión territorial es de más de un millón de Km2 y una población de aproximadamente siete millones de habitantes, siendo su densidad demográfica promedio de siete habitantes por km2.

La situación económica precaria del país durante sus primeros años de vida republicana, no permitió un adecuado desarrollo del sector educativo. Se calcula que en 1847, el 10% de los niños en edad escolar asistía a centros educativos y sólo el 7% de la población era alfabeta.

Según el Censo de 1900, Bolivia tenía una población de 1.766.000 habitantes de los cuales el 51% eran "indios" y el resto eran mestizos y blancos; sólo el 16% de la población era alfabeta y cerca del 80% restantes eran quechuas y aymara hablantes, se desconocía a la población indígena del chaco, oriente y amazonia boliviana.

A principios del presente siglo se inicia la creación de escuelas públicas en regiones rurales, con recursos humanos y materiales de origen católico y extranjero. En 1908 se formula un Plan General de Educación, en cuyo marco se crea en 1909, la primera "Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República", la cual empezaría a funcionar en la Ciudad de Sucre con 28 estudiantes varones.

Posteriormente, se fueron creando otras escuelas normales, algunas en el área rural, en un marco de un "proyecto civilizatorio" preparando maestros de primaria para la población indígena, pero los resultados fueron insatisfactorios puesto que los "preceptores" allí formados se quedaban a trabajar en las ciudades.

En 1950, Bolivia era una sociedad predominantemente rural e

indígena, con alrededor del 77% de la población total del país marginalmente integrada en la economía nacional. Del total de la población activa registrada en el Censo de 1950, un 72 % se dedicaba a la agricultura e industrias dependientes. En 1955, a través del Código de la Educación Boliviana, se estructura la política educativa que estaría vigente en el país durante más de 40 años siguientes. Prueba de ello es que a pesar de haber existido dos intentos de contra reformas educativas, una a finales de la década del 60 y otra en la década del 70, el Código de 1955 continuó siendo el referente por excelencia de la educación boliviana, aún para la formulación de la nueva Ley de la Reforma Educativa de 1994.[2]

Durante más de 4 décadas de vigencia del Código del 1955, la educación boliviana en su conjunto se ha desarrollado con un enfoque unicultural y unilingüe a favor de la lengua y cultura castellana, conduciendo a una alienación cultural y lingüística, donde los niños y niñas recibían una educación descontextualizada de su medio y de su cotidiano vivir; sin considerar sus conocimientos propios y las diferentes características en la que se desenvuelven los niños y las niñas que asisten a la escuela.

En este contexto, la educación destinada a los sectores rurales o comunidades dispersas era implementada en el marco de una "educación fundamental", un componente de la reforma educativa de 1955 para los campesinos, así denominados a los quechuas, aymaras y otros grupos indígenas de Bolivia.

En cuanto al tratamiento de las lenguas y culturas indígenas en la escuela, iba en dirección a la "integración" de las sociedades indígenas a una supuesta sociedad nacional, tal cual establecía en el **Art. 115°. Del Código de 1955**:

> *"La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este objetivo se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano".*

El postulado anterior eminentemente castellanizante ha significado un fracaso en el sistema educativo nacional que en más de 40

---

[2] Mónica Sahonero y Norma López. Diagnóstico de Formación Docente. 1997

años de su aplicación, al estudiante no sólo le ha atrofiado el desarrollo de su lengua materna originaria e identidad cultural propia, sino que tampoco le ha permitido adquirir el castellano como idioma de comunicación, ni otra nueva identidad cultural.

A partir de la aplicación del Código de 1955, la educación en Bolivia ha sufrido una serie de modificaciones que han tratado de suplantar este Código, estas contrarreformas, a pesar de haberse implementado, han causado enfrentamientos ideológicos entre las organizaciones sindicales de los maestros y de los trabajadores en general, que se han constituido en defensores de este Código; muchos aspectos del mismo aún continúan en vigencia como el caso del Reglamento del Escalafón del Magisterio.

Sin embargo es necesario resaltar que en la década del 80, concretamente desde la recuperación de la democracia se han desarrollado programas educativos acordes con la realidad sociocultural y pedagógica, tal es el caso del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), el Programa de Escuela Multigrado (PEM), el Programa de Educación Inicial (PEI) y finalmente, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), todos bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de entonces y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Estos programas educativos fueron desarrollados con la participación de organizaciones sociales, políticas y sindicales, tales como: La Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), La Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía Boliviano (CIDOB), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y otros, todos aglutinados en la famosa Central Obrera Boliviana (COB), autora de movimientos reivindicativos sociales y políticas en Bolivia.

3. LA EIB COMO POLÍTICA DE ESTADO

3.1 Marcos legales en favor de la EIB

La EIB en Bolivia tiene un recorrido relativamente largo, desde los primeros años de la década del '80 hasta la fecha, dividido en dos contextos: Uno como proyecto y otro como política de estado; el primero sin un instrumento legal-jurídico que avale el accionar de la experiencia educativa a partir de las lenguas y culturas originarias, el segundo con un conjunto de normas que no sólo posibilitan contar con reglamentos y leyes a favor de la EIB, sino que permiten desarro-

llar objetivamente una educación a partir de las lenguas y culturas quechua, aymara, guaraní y otras lenguas originarias y la cultura y lengua castellana con el objetivo de formar personas interculturales y bilingües o multilingües.

Los más significativos de estas normas podemos sintetizar de la siguiente manera:

— **La ratificación del convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas, a través de la Ley 1257 del 11 de julio de 1991.**

La incorporación en la **Constitución Política del Estado (CPE)** de un nuevo concepto de una Bolivia diversa; cambios que fueron aprobados el **12 de agosto de 1994**, que establece los siguientes aspectos a favor de la diversidad:

> *"Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétinica y pluricultural, constituida en República Unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática, representativa, fundada en la unión y solidaridad de todos los bolivianos"* **(Art. 1°. CPE)**

> *"... todos, aun siendo diversos, somos iguales sin distinción de raza, sexo, idioma, condición social u otra cualquiera"* **(Art. 6°.CPE)**

> *"Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la Ley, los derechos sociales económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenibles de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones"* **(Art. 171°. CPE)**

— **Ley 1551 de Participación Popular promulgada el 20 de abril de 1994**, que promueve el reconocimiento de la personalidad jurídica de las diversas formas tradicionales de comunidad, con su sistema propio de gobierno, que permite a los 308 municipios del país definir y ejecutar sus propias políticas de desarrollo en los diferentes aspectos de convivencia social.

— **Ley 1565 de la Reforma Educativa aprobada el 7 de Julio de 1994**, que además de otras innovaciones pedagógicas e institucionales en los diferentes niveles y modalidades, adopta como sus "ejes vertebradores", la educación intercultural bilingüe y la participación popular en la educación plasma-

das en las juntas y consejos educativos. Entre los aspectos principales de esta Ley resaltamos:

"La educación boliviana es intercultural bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres" **Art. 1°. Inc 5 de las bases de la Reforma Educativa.**

Entre uno de sus fines señala: *"Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural* **y multiregional" (Inc.4 del Art.2°.)**

En uno de sus objetivos, manifiesta: *"Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación alguna"* **(Inc. 5 del Art. 3°.)**.

Asimismo, en el **Art. 9°. De la misma Ley**, precisa dos modalidades de lengua:

— *"Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de una lengua nacional originaria".*

"Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua".

Las normas que rigen la transformación del sistema de formación docente, entre otras, son las siguientes:

Art. 15°. *"Las Escuelas Normales urbanas y rurales serán transformadas en Institutos Normales Superiores (INS), en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el sistema educativo requiera... El Ministerio de Desarrollo Humano establecerá de acuerdo a reglamento, las pautas para la constitución de nuevos Institutos y para la reconversión de las actuales Escuelas Normales"*

Art. 16°. *"La Secretaría Nacional de Educación, en coordinación con los Institutos Normales Superiores y las Universidades programará cursos complementarios en las modalidades presencial o a distancia, a fin de otorgar el Título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos..."*

La Ley 1565 prevé la participación social como una de las cuatro estructuras que tiene la Reforma Educativa, que es la Participación Popular en Educación, que determina los niveles de organización de la comunidad, para su participación en las acciones educati-

vas. Algunos artículos relativos a la participación en la EIB son los siguientes:

"los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo el concepto de transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo." **(Art. 6°. Inc. 5)**.

Las atribuciones de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) están establecidas en el D.S. 23.949 El Art. 31°. Inc. 2 señala específicamente para la formación docente de la siguiente manera:

"Velar por la adecuada ejecución de las políticas educativas de alcance distrital, departamental y nacional, particularmente en lo que se refiere a la interculturalidad y educación bilingüe, y a la formación de docentes en los Institutos Normales Superiores Bilingües".

— **Ley Forestal 1700 del 12 de julio de 1996**, que garantiza a los pueblos indígenas la exclusividad en el aprovechamiento forestal dentro de sus "tierras comunitarias de origen", en el marco de la Constitución Política del Estado y del Convenio 169 de la OIT.

— **Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) promulgada el 18 de octubre de 1996** que acepta el concepto de territorio indígena, tipificó la nueva figura legal de propiedad en "tierras comunitarias de origen" y estableció dentro de éstas, la vigencia de los usos y costumbres de cada grupo étnico, como el mecanismo interno de gobierno y toma de decisiones.

Para el tratamiento de los temas indígenas se ha creado una instancia específica que es el Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (VAIPO), formalmente encargada de velar la coherencia en la legislación en favor de los pueblos indígenas, que además está permitiendo la incorporación de estos temas en otras leyes que se van elaborando para su posterior promulgación.

3.2 Escenarios Sociolingüísticos

Las normas jurídicas establecidas en Bolivia para la definición del sistema educativo que se adecue a la realidad sociocultural y lingüística del país están diseñadas de acuerdo a los siguientes escenarios sociolingüísticos de los educandos, especialmente del Nivel Primario:

— Monolingües en lenguas indígenas u originarias.
— Bilingües con predominancia de una de las lenguas originarias
— Bilingües con predominancia de la lengua castellana
— Bilingües con manejo simultáneo de la lengua castellana y una de las lenguas originarias.
— Monolingües en lengua castellana.

Este mosaico de situaciones lingüísticas presentes en el aula son tomados en cuenta para cualquier actividad pedagógica que permite desarrollar adecuadamente la construcción de aprendizajes contextualizados y significativos. Sin embargo, aún es una realidad percibir muchas falencias en la aplicación de la EIB, por falta de una política de difusión y capacitación a nivel de maestros y usuarios de las lenguas y culturas originarias de Bolivia.

3.3 Fortalecimiento de la EIB en la formación docente inicial

a) Situación Actual

Lo importante, en esta etapa en la que nos encontramos, es hacer conocer a grandes rasgos, cómo vive hoy el magisterio el reto de la diversidad cultural y lingüística, fenómenos cada vez más presentes en nuestras sociedades y escuelas. De ahí la conveniencia de explicitar algunas de las actitudes y actividades que se esperan de este magisterio en este campo, en el umbral del nuevo milenio en el que estamos viviendo.

La transformación institucional y curricular en la que estamos inmersos en formación docente, permite movilizar a los maestros a tomar iniciativas para una permanente actualización y formación, a objeto de conocer nuevas corrientes pedagógicas y teorías de aprendizaje, como la de contar con nuevos títulos académicos a partir de su formación inicial en el marco de la Ley No. 1565 de la Reforma Educativa. Los ámbitos que intervienen en este proceso, de acuerdo al currículo de la formación docente, son:

— Lo curricular se dirige a sentar bases que permitan desarrollar la condición profesional de los maestros, apoyada en la adquisición de un conjunto de competencias prácticas para trabajar en situaciones educativas caracterizada por la diversidad cultural y lingüística del país, que están en permanente cambio, y en la formación de una conciencia y res-

ponsabilidad respecto al mejoramiento de la calidad educativa como parte fundamental de sus reivindicaciones profesionales. Estos propósitos demandan que el proceso formativo establezca una adecuada relación entre Teoría y Práctica y no la separe como momentos de la formación. Exige, asimismo, fomentar la adquisición de capacidades para la investigación en el campo pedagógico, social y cultural de manera a que acreciente su sensibilidad hacia los requerimientos de nuestra sociedad multicultural y plurilingüe.

— Lo institucional, se requiere transformar profundamente el sistema de información docente y paralelamente, la propia estructura de los Centros de Formación. En lo que se refiere al primer aspecto, la transformación de las escuelas normales (EN) en Institutos Normales Superiores (INS) y la articulación de éstos con la educación universitaria, como primera medida dirigida a mejorar la calidad de la formación docente. El cambio de las estructuras del funcionamiento de los INS implica, entre otros puntos, reordenar la lógica orgánica, la relación entre los actores, el papel de la autoridad, la distribución de responsabilidades, el aprovechamiento y cuidado de las condiciones materiales y las disposiciones respecto a la matricula y egreso. Se trata de convertir a los INS en organizaciones que estén en constante diálogo e interrelación con la sociedad y el sistema del cual forma parte, practiquen una gestión democrática en un ambiente de colaboración que sirva de vivencia para los futuros maestros de aula, y que respondan a las necesidades cualitativas y cuantitativas de la sociedad respecto de la formación.

— Actualmente, la mayoría de los centros de formación docente están siendo administrados por universidades tanto estatales como privadas en el marco de un convenio entre las universidades y el MEC y D: El involucramiento de las universidades en formación docente inicial implica, entre otros aspectos, el mejoramiento académico y pedagógico de la formación de maestros.

b) Diagnóstico de formación docente

Para una contextualización de la situación de formación docente en Bolivia se han desarrollado varios trabajos de diagnóstico que han coadyuvado a definir políticas educativas que respondan a

las necesidades de docencia para las diferentes regiones en el marco de la diversidad del país.

El diagnóstico nos ha permitido detectar las siguientes situaciones:

— La baja calidad en la formación de maestros y marcado aislamiento de las demandas reales de la sociedad diversa boliviana; asimismo, carencia de una planificación académica que tome en cuenta las necesidades del contexto;

— La falta de coordinación e incluso la ruptura entre los aspectos curriculares e institucionales y toma de decisiones centradas en autoridades externas;

— La poca flexibilidad en los currículos aplicados, aspecto que ha dificultado la adaptación pertinente de contenidos según los contextos diversificados y los niveles de concreción curricular: Nacional, departamental, institucional y de aula;

— El desconocimiento de la realidad multilingüe y pluricultural ignorando la existencia de culturas y lenguas indígena-originarias en los planes de estudio y procesos de aprendizaje;

— La formación docente centrada en la reproducción y transmisión de conocimientos, sin promover la producción literaria, las iniciativas didácticas en el marco de la construcción de los aprendizajes y desarrollo de la creatividad;

— La ausencia de elementos de reflexión acerca de los roles sociales y educacionales del enfoque de género, en un contexto de feminización de la profesión docente, sobre todo en los centros urbanos;

— La formación y práctica docente encasilladas en el marco de una vida institucional que se aísla de su entorno social y política.

— La falta de eficiencia y autonomía profesional en la práctica educativa, carentes de una identidad profesional propia tendientes a imitar modelos de docencia extraños a la realidad boliviana;

— El deterioro de las condiciones de trabajo, por falta de una remuneración económica suficiente, falta de una infraestructura adecuada, falta de equipamiento básico (biblioteca, equi-

pos, etc); influye en el rendimiento y dedicación de los maestros en la labor pedagógica.

— El énfasis en la enseñanza (días trabajados) en vez del aprendizaje (logros) y tendencia a la memorización en vez de la creatividad; además de una alta correlación con la imagen autoritaria del maestro, antes de una relación horizontal y participativa;

— Las acciones fuera de contexto y poca participación de la comunidad y/o padres de familia en el proceso de formación de maestros, quienes tampoco valoran esta acción como algo necesario para los centros educativos de las comunidades del país.

Este diagnóstico educativo ha permitido al sistema educativo boliviano reorientar las políticas en cuanto a formación docente se refiere en el marco de la reforma educativa, que requiere maestros con el siguiente perfil profesional:[3]

Maestro mediador, como puente entre el alumno y el aprendizaje.

Maestro iniciador e impulsor de actividades significativas dentro de las cuales los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar su aprendizaje.

Maestro organizador que articula, ordena, coordina y armoniza el trabajo tanto con sus alumnos como con la comunidad.

Maestro investigador que observa, recoge información, reflexiona y evalúa constantemente los procesos de aprendizaje.

Maestro comunicador intercultural que es mediador de las diferencias culturales con las que debe interactuar en las situaciones de aula.

Maestro democrático que fomenta la participación de los alumnos no sólo en la realización de las actividades conducentes a logros de aprendizaje, sino en la toma de decisiones sobre aspectos que les conciernen y que genera un ambiente de respeto y escucha las opiniones y criterios divergentes.

Los avances desarrollados en procesos de formación docente

---

[3] Ministerio de Educación. Organización Pedagógica. 1995

en EIB están conformando un cuerpo de formadores comprometidos y sensibles a las diferencias culturales y lingüísticas con los que los estudiantes interactúan en los centros de formación docente y también está incentivando a una permanente actualización y formación permanente; sin embargo, a pesar de estos avances aun se pueden percibir los siguientes aspectos negativos:

— Algunos formadores que han sido formados para atender a grupos de alumnos relativamente semejantes suelen percibir la presencia de estudiantes culturalmente diferentes como un problema, por lo que recurren a un fácil recurso de rechazar el tratamiento de las culturas y lenguas originarias en procesos académicos de formación de maestros; sin embargo, estos formadores, se sienten solos con síntomas de ansiedad y de impotencia profesional, sin la posibilidad de construir una pedagogía basada en la diversidad.

— La poca relación existente entre las experiencias y capacidades cultivadas en los entornos culturales de los centros de formación docente y las que se practican y valoran en las escuelas del entorno está causando un aislamiento pedagógico que puede perjudicar el desarrollo de la formación docente en educación intercultural bilingüe.

— El aun débil sistema de monitoreo y seguimiento a las actividades de capacitación desarrolladas con los formadores de los INS, está causando un retraso en el avance de la EIB en la formación docente.

Para superar estas deficiencias que aun existen en los centros de formación docente se continúan desarrollando talleres de capacitación y sensibilización a los docentes formadores, acercamiento al contexto socioeducativo del entorno y hacer el seguimiento, monitoreo y evaluación a las acciones pedagógicas en formación docente.

c) Enfoque intercultural

Si la realidad boliviana es pluricultural, los docentes bolivianos deberán tener formación intercultural, con competencias adecuadas para la interpretación de las características diversas culturales y étnicas de la sociedad boliviana, que conduzcan a la construcción de un diálogo intercultural, con sensibilidad, comprensión y respeto a cada una de las personas y grupos sociales.

El tratamiento a las diferencias culturales toma en cuenta la

forma y el grado de autoestima que posee cada uno de los grupos sociales que conviven en el país, percibe la auto-representación que tienen de sí mismo y por la manera cómo son percibidos, valorados o menospreciados, reconocidos o desconocidos por otros grupos culturales con los que entra en relación. La historia propia y la percepción del otro, determinan un sentimiento colectivo de superioridad, de inferioridad o de igualdad en el contexto de la diversidad cultural.

El enfoque intercultural permitirá valorar lo propio y lo ajeno, incorporar a sus prácticas culturales otros valores mediante la apropiación, sin asimilarse necesariamente a ellos; construir nuevas lógicas en base a ideas propias, creando y recreando formas de vida adecuadas a la situación actual para seguir conviviendo sin ningún tipo de discriminación, sin encasillarse en el culto del pasado, ni eliminarse con la pérdida de la identidad propia.

La interculturalidad presupone el manejo de una autoimagen que genere sentimientos de seguridad en uno mismo y en sus propias convicciones.

El enfoque intercultural es desarrollado en todos los Institutos Normales Superiores (INS) del país que estén ubicados en centros urbanos o rurales, con estudiantes hablantes y no hablantes de lenguas originarias.

d) Tratamiento pedagógico de las lenguas

A partir de las modalidades de lenguas establecidas por la Ley 1565 de la Reforma Educativa (Art. 9°.),el sistema de Formación Docente asume dos estrategias lingüísticas, tomando en cuenta la presencia de estudiantes bilingües y monolingües. Esto significa que las lenguas presentes en el contexto son consideradas como lenguas de educación, las mismas son incentivadas y desarrolladas con sensibilidad y comprensión de las diferentes variedades dialectales, tanto de la lengua originaria como de la castellana. Para el logro de esta meta lingüística en formación docente, se establecen dos modalidades:

— MODALIDAD BILINGÜE

Para estudiantes hablantes de una de las lenguas originarias, además de la castellana. En este caso el manejo de las dos lenguas (originaria y castellana) perseguirán el logro de competencias en:

— Comunicación social

— Construcción de aprendizajes como L1 Y L2.

— Como objeto de estudio y reflexión lingüística.

— ***MODALIDAD MONOLINGÜE***

Esta estrategia será aplicada para estudiantes hablantes de la lengua castellana, que en el proceso de su formación debe desarrollar su aprendizaje oral y escrito de una de las lenguas originarias de la región. El manejo de la lengua castellana y la originaria serán desarrollados de la siguiente manera:

— La lengua castellana será tratada para efectos de comunicación social, construcción de aprendizajes como L1 y L2, como objeto de estudio y reflexión lingüística.

— La lengua originaria de la región será desarrollada durante todo el proceso de formación como aprendizaje oral y escrito, que le permitirá al futuro docente desenvolverse adecuadamente en los diferentes contextos socioculturales donde preste sus servicios profesionales cuando sea docente.

e) Perfil del docente en educación intercultural bilingüe

Un modelo de formación docente que responda al del profesional reflexivo, intercultural y bilingüe supone ir más allá del modelo meramente cognitivo y tecnológico, implica un compromiso profesional y autocrítica de la práctica docente en el marco de la diversidad. Esta perspectiva concibe al maestro un profesional comprometido, que investiga, que analiza y reflexiona sobre su práctica docente, un profesor que valora la profesión docente, conoce los propósitos y consecuencia de su trabajo y que reflexiona sobre el tipo de valores que hay que fomentar en las futuras generaciones superando la situación diglósica en la que todavía estamos inmersos.

Un supuesto básico que se maneja en la formación docente es que la educación no es neutral. No puede mantenerse neutra entre la justicia y la injusticia, la violencia y la paz, la dominación y la solidaridad. Los futuros docentes deben aprender a analizar críticamente los problemas de hoy desde una perspectiva amplia y general a tomar conciencia de los intereses a los que está sirviendo y de aquellos a los que se quiere servir. Hay que avanzar y hacer propuestas de acción, propuestas de solución, que se puedan discutir y contrastar y sobre todo dialogar.

4. EL PROYECTO INS - EIB EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Las limitaciones técnicas y metodológicas para el fortalecimiento de la EIB en procesos de formación docente en Bolivia, han motivado al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MEC y D), buscar algunas estrategias para el fortalecimiento y desarrollo de las políticas educativas en cuanto a formación docente se refiere.

En este contexto, el MEC y D ha suscrito un convenio de apoyo técnico con el Gobierno de Alemania a través de la GTZ, para apoyar al desarrollo de la EIB acciones de formación docente en la región Andina (quechua y aymara).

Como consecuencia de este Convenio, el MEC y D y la GTZ han conformado el Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (P.INS-EIB) para operativizar las propuestas de formación docente planteadas por la Reforma Educativa.

El P.INS-EIB, actualmente está apoyando la formación docente en los siguientes contextos:

— Zona aymara: Warista (La Paz), Santiago de Huata (La Paz), Caracollo (Oruro) y Llica (Potosí)

— Zona quechua: Vacas (Cochabamba), Chayanta (Potosí), Potosí (Ciudad), Caracollo (Oruro) y Llica (Potosí).

Las líneas técnicas que apoya el P.INS-EIB a los siete centros de formación docente, entre otras, son las siguientes:

— Capacitación y actualización de docentes y directivos, con apoyo de técnicos y consultores.

— Implementación de una biblioteca básica para el fortalecimiento de la EIB y equipamiento mínimo con computadoras, equipos de video, retroproyectoras, videos educativos, etc.

— Seguimiento a las acciones de formación docente, con el apoyo de técnicos del Proyecto y miembros de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios Quechua y Aymara.

— Apoyo en acciones de investigación educativa y producción de materiales educativos en lenguas quechua y aymara.

Para la concreción del apoyo técnico el P.INS-EIB cuenta con una oficina en el MEC y D con un equipamiento necesario que le permite desarrollar sus actividades académicas en los centros de formación, arriba señalados.

A través del P.INS-EIB el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes está desarrollando las estrategias de formación docente en el marco de los dos ejes que establece la Ley 1565 de la Reforma Educativa: La Interculturalidad y la Participación Social, ejes que sustentan la transformación del Sistema Educativo Nacional.

Propuestas de formación docente que se ejecutan

Hace unos 15 años aproximadamente, muy pocos maestros de Bolivia guardaban en su mente un lugar para una educación que contemple la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, a partir del apoyo que el P.INS-EIB brinda el número de profesores que se preocupan por el tema de la interculturalidad y el bilingüismo está alcanzando porcentajes muy significativos que son dignos de consideración y apoyo.

La sensibilidad social de las organizaciones indígenas, políticas y gremiales ha contribuido y posibilitado tomar decisiones para el tratamiento educativo a partir de las lenguas y culturas originarias en poblaciones indígenas y no indígenas. Por otro lado, las organizaciones internacionales (UNICEF, GTZ y otros) y los medios de comunicación han contribuido a la institucionalización de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el país; los primeros, apoyando técnica y económicamente y los segundos, aireando y sensibilizando cuestiones de interés general relacionados con las prácticas culturales y el uso comunicativo y social de las lenguas y culturas originarias.

Esta situación de cambio que se está produciendo está siendo estimulada y apoyada por una serie de actitudes y situaciones desde la óptica del estado y de la sociedad en general, a través de sus instituciones gubernamentales, políticas, socioculturales y étnicas.

Hace unos tres años esta política de cambio en el campo educativo se está concretizando en el sistema de formación docente boliviana, bajo el paraguas de la Reforma Educativa y apoyados por la GTZ Alemana; actividades pedagógicas que están siendo coordinadas por los propios actores de formación docente y los usuarios de las lenguas y cultura originarias representadas por las organizaciones originarias que se constituyen en interlocutores válidos.

Algunos aspectos que se perciben en los centros de formación docente, apoyados por el P.INS-EIB son:

— La vivencia actual de los formadores en el marco de la problemática del pluriculturalismo escolar que se torna más

viva y está adquiriendo dimensiones de un cambio de actitud y una conciencia clara del tratamiento de esta diversidad, sin olvidar que la práctica intercultural afecta a todos los aspectos del funcionamiento de un centro educativo, sea de formación docente o de educación inicial y primaria.

— Los formadores, con acciones y actitudes relativamente sencillas, están tomando en cuenta la diversidad como un recurso pedagógico y están construyendo una pedagogía adecuada y pertinente de la EIB, respondiendo de esta manera a las exigencias étnico culturales que conforman nuestras actuales sociedades.

— Los formadores están viviendo el reto pedagógico de desenvolverse en la diversidad encontrando formas de comunicación con cada uno de los futuros docentes bilingües y monolingües, comprendiendo cada vez más la idea de que éstos tienen cualidades, acciones y actitudes singulares, que las deben valorar y potenciar.

— El compromiso, la sensibilidad y la práctica con una educación intercultural bilingüe son más perceptibles y contundentes que están posibilitando desarrollar un aprendizaje contextualizado y significativo basados en los conocimientos previos desarrollados en el entorno social inmediato de donde provienen los estudiantes.

— La integración con el entorno social se va desarrollando positivamente para efecto de planificación, ejecución y evaluación de las acciones de formación docente EIB apoyados directamente por los órganos de participación social, reconocidos por la Ley de la Reforma Educativa. En este campo, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) están cumpliendo adecuada y pertinentemente en esta integración.

— Se están desarrollando acciones de investigación educativa en cada uno de los INS apoyados por el P.INS-EIB, donde los problemas de carácter educativo relativos a la EIB se están discutiendo en espacios oficiales de las instituciones formadoras de docentes como debates y reflexiones que conducirán a la optimización de la formación de maestros para la diversidad boliviana.

— Se están incentivando y desarrollando la producción de ma-

teriales educativos complementarios en lenguas quechua y aymara, tomando en cuenta las áreas de conocimiento del currículo del tronco común nacional, dirigiéndose a la construcción del currículo diversificado, que toma como punto de partida las características socioculturales, socioeconómicas y geográficas de las regiones donde se desarrollan la formación docente en EIB.

5. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EIB

La educación intercultural bilingüe en Bolivia no tendría la contundencia y la aceptación que está teniendo en los contextos culturalmente originarios, sin la participación social de los usuarios de estas lenguas y culturas, que en definitiva son los primeros interesados en que sus hijos construyan sus aprendizajes significativos y contextualizados; lo significativo y lo contextual están en su cotidiano vivir, por eso la exigencia social de una educación a partir de sus lenguas y culturas en las que se desenvuelven diariamente.

La participación social en procesos educativos se plasma en los órganos de participación social reconocidas por la Ley 1565 y que son las siguientes:

— Juntas escolares, que intervienen en las acciones educativas de una unidad educativa.

— Juntas nucleares, representan a las unidades educativas que conforman una red pedagógica de un núcleo.

— Juntas distritales, cuya representación rebasa los límites nucleares centrando sus acciones de participación en un distrito escolar conformado por varios núcleos educativos.

— Consejos departamentales, de carácter consultivo que representa en cuestiones educativas a toda la sociedad civil del departamento. - Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) que por su carácter transterritorial tienen vigencia nacional y están organizados en: aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico; participan en la formulación de políticas educativas y velan por su adecuada ejecución, particularmente en lo concerniente ala interculturalidad y bilingüismo.

— Consejo Nacional de Educación que aún no está organizado.

2.3.4.9 El Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe, Profodebi/Perú

VISIÓN Y REALIDAD DE UN PROCESO

Wolfgang Küper y
Teresa Valiente-Catter
ASESORES GTZ PERÚ

INTRODUCCION

Los fundamentos de la EBI: Marco pedagógico orientador del PROFODEBI

El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua.

El concepto de interculturalidad

La orientación en la práctica y la investigación

La orientación desde y hacia el niño

La participación comunitaria

La propuesta del PROFODEBI

Conceptualización

Currículo

Capacitación

La práctica y la investigación

Monitoreo y evaluación

La realidad de un proceso

1. INTRODUCCIÓN

La formación magisterial se encuentra en un momento crucial. En diversos países de Latinoamérica las reformas están moviéndose dentro de una orientación científica, lo cual da fin al enfoque tradicional de la formación docente de las Escuelas Normales.

¿Qué y cómo vamos a enseñar? ¿En qué lenguas, cómo y para qué? ¿Qué puede aprender la modernización de la tradición y, viceversa, la tradición de la modernización dentro del proceso de globalización en un mundo interconectado y de cambios rápidos?

¿Dentro de este contexto qué rol juega la formación docente en general y cuál es el rol específico de la formación docente en EBI?

Desde hace aproximadamente un cuarto de siglo la EBI o EIB en la pedagogía latinoamericana puede ser vista desde una doble perspectiva: Por un lado, en la focalización de una atención pedagógica específica a grupos sociales con lengua y cultura diferentes mediante el desarrollo y aplicación de nuevas metodologías. Y de esta manera la metodología de EBI influye en la elaboración de un concepto global de pedagogía en sociedades multilingües y pluriculturales, como las sociedades latinoamericanas, así como el enriquecimiento de sus conceptos generales pedagógicos.

En este trayecto, desde un entorno pedagógico de Modernización de la Formación Docente y una focalización pedagógica específica, caracterizada principalmente por el trabajo de proyectos experimentales se ubica la formación docente de educación bilingüe intercultural en el Perú. Dentro de este contexto el PROFODEBI surge de la necesidad de preparar profesores para la escuela primaria en el contexto andino, con características específicas en lengua, cultura y realidad pedagógica. Cabe mencionar que el PROFODEBI tiene relación con un proyecto similar de la Amazonia. A continuación presentamos aspectos centrales de los fundamentos del PROFODEBI y de su propuesta a una realidad.

2. LOS FUNDAMENTOS DE LA EBI:

MARCO PEDAGÓGICO ORIENTADOR DEL PROFODEBI

El PROFODEBI se ubica en el contexto del sistema peruano con la Reforma de la Estructura Curricular Básica de la Educación Primaria de Menores y la Modernización de la Formación Docente. En estos documentos se afirma que la interculturalidad es el eje

transversal de todo el sistema educativo peruano; éstos documentos ya se refieren a la situación bilingüe intercultural en el país. Además, la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, UNEBI, ha propuesto lineamientos de política de EBI.

En este marco el PROFODEBI se fundamenta en el bilingüismo y una nueva relación de la lengua materna con la enseñanza de una segunda lengua; la interculturalidad, la relación entre la práctica y la investigación, la orientación en y hacia el niño y la niña y la participación comunitaria.

2.1 El bilingüismo y una nueva relación de la lengua materna con la enseñanza de una segunda lengua

Resultados de diversos proyectos y programas en muchos países de todos los continentes afirman las ventajas del aprendizaje de una segunda lengua. En estos resultados se destacan el desarrollo de mayor flexibilidad, creatividad y apertura al cambio, lo cual refuerza el aprendizaje de otra lengua extranjera.

Una cuestión central es cómo se debe enseñar una segunda lengua. Existen diversos modelos. En todos ellos se hace referencia a la importancia de la lengua materna como medio de comunicación e instrumento de enseñanza en la adquisición y desarrollo de habilidades. El sistema educativo del país reconoce la importancia de la lengua de comunicación cotidiana y expresión cultural idónea del niño y la niña, normalmente denominada lengua materna, como marco de referencia para la enseñanza de una segunda lengua.

En la enseñanza de la segunda lengua siempre se debe tener presente una relación contrastiva con la lengua materna, es decir, que sus estructuras son diferentes. Las interferencias normalmente no son conscientes pero son evidentes de la comunicación en dos lenguas. Los niños, y también los adultos, transfieren sin reflexionar la estructura de su lengua materna en el uso de una segunda lengua. Estas interferencias deben ser reconocidas durante la enseñanza de una segunda lengua. Hacerla conscientes apoya el buen manejo de ambas lenguas.

Es importante tener un buen balance entre la enseñanza en y la enseñanza de las lenguas. Es indispensable que los profesores manejen ambas lenguas, lo cual es un doble problema porque en las condiciones actuales no han aprendido la estructura y el uso correcto de ambas. En todo caso, es inadecuada la enseñanza de la segun-

da lengua con una metodología como si fuera la lengua materna de los niños lo cual es obvio en maestros que solamente pueden hablar castellano y, por tanto, lo utilizan en la transmisión de conocimientos sin imaginarse siquiera que los niños manejan otra lengua.

Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho que se concretiza en la planificación del PROFODEBI. Diversos dispositivos jurídicos otorgan legitimidad a la educación bilingüe intercultural: **La Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación y el Código de los Niños y Adolescentes.**

2.2 El concepto de interculturalidad

Como ya se ha mencionado anteriormente, la interculturalidad es un eje transversal del sistema educativo del país. En la EBI el concepto de la interculturalidad tiene gran significancia. Se parte de la idea que la diversidad cultural no es una barrera sino una ventaja común y su práctica es necesaria en toda la sociedad.

De manera general la interculturalidad es la esencia de un modelo pedagógico que responde a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Se trata de promover un proceso de aprendizaje de las diversas experiencias y así enriquecer el horizonte de las propias. Se parte de la reflexión de "lo ajeno", "lo extraño", "el otro diferente" y de cómo lograr una convivencia de interrelación.

Todos los grupos sociales deben acercarse y aprender mutuamente de sus respectivas culturas con igualdad de derechos.

El trabajo con el concepto de interculturalidad sigue siendo como un asunto unilateral, ya sea de los pueblos indígenas como medio de defensa de conservación de su identidad, sus derechos y su modo de vida; ya sea con una visión fragmentarizada de algunas particularidades de la cultura diferente de parte de los sectores sociales dominantes.

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas lo cual implica manejar también conflictos y no reprimirlos o desplazarlos. Aquí es importante subrayar que la práctica de la interculturalidad no sólo es una cuestión para los pueblos indígenas sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad.

2.3 La orientación en la práctica y la investigación

Según la propuesta de la Modernización de la Formación Docente la práctica y la investigación se inician desde el primer ciclo de la carrera. En el perfil del egresado se incluye, que el futuro maestro, como facilitador del aprendizaje, tiene que diversificar el currículo y planificar, organizar, ejecutar y evaluar situaciones significativas de aprendizaje a partir de las características etnolingüísticas de los niños, de su cosmovisión, experiencias y potencialidades. Como investigador, tiene que respetar el pensamiento divergente y valorar la interculturalidad..."

Se puede afirmar, de modo general, que el ser humano está en permanente interacción con el mundo, caracterizado por su constante movimiento y transformación. Esta interacción con el mundo, es una experiencia de aprendizaje que se puede observar en sus acciones, opiniones, comportamientos, intereses, expectativas, emociones y actitudes.

Aprendizaje significa que lo importante no es haber registrado y acumulado conocimientos sino haber adquirido la capacidad de ponerlos en práctica lo más razonable y concretamente posible en el mundo que nos rodea. Una pedagogía orientada en la práctica y la investigación contribuye a que el ser humano sea educado para convertirse en un ser humano maduro de acciones responsables, razonables, racionales y emocionales dentro de su entorno, que es el espacio históricamente generado para todos.

Una formación docente orientada en la práctica y la investigación toma en cuenta aspectos surgidos de la controversia que se produce en la relación del ser humano con la realidad que vive y los representa en una forma adecuada a la fase de desarrollo en la cual se encuentra el niño o la niña. En el trabajo de la EBI se parte de la idea que la cima de todo proceso de aprendizaje (y del trabajo) es una satisfacción interna por el hallazgo de la solución, el relampagueo del razonamiento, el descubrimiento de la idea y, en todo caso, de una creación fructífera. En este sentido, entendemos la frase del joven aymara Esteban Quispe, de Puno, Perú "aprender es comprender".

En el currículo de la formación docente, se plantea la necesidad de equilibrar la teoría con la práctica que debe mantenerse en permanente relación recíproca desde el inicio de la carrera. En esta interacción la investigación juega un rol importante en tanto sus resul-

tados alimentan a la práctica y ésta, desde la experiencia concreta, retroalimenta la teoría y le sirve de cotejo.

La articulación de la investigación con la práctica profesional es una línea permanente a lo largo de la formación docente desde el primer ciclo del currículo. Ella entrena para el manejo del trabajo intelectual, la lectura comprensiva, la recolección y tratamiento inicial de la información concretándose en un trabajo concreto de práctica, la cual debe realizarse en estrecha coordinación con las demás áreas, las que deben ser ajustadas a este proceso en sus respectivos trabajos de investigación.

Vivimos en un mundo globalizado y de cambios rápidos. Conocer e investigar la realidad en la que se desarrolla la acción educativa con la participación de la comunidad está en estrecha relación con el ejercicio profesional. Esto implica sistematizar las experiencias dentro de un proceso de reflexión y autocrítica que incidan, y esto es parte esencial en la formación docente en general y en EBI, en el enriquecimiento de la conceptualización y estrategia pedagógica.

2.4 La orientación desde y hacia el niño

La EBI hace suyo un principio básico del concepto pedagógico de inicios del siglo XX y que debería servir de orientación en toda reflexión y práctica pedagógica. Los niños y las niñas son personas ante todo y los niños son diferentes. Todavía es un problema de gran importancia para la pedagogía comprender cómo la sociedad y el mundo se abren ante el niño y la niña que está creciendo y desarrollándose, y entender cómo este niño o esta niña adquiere experiencia del mundo. En este proceso, los niños y las niñas construyen sus relaciones con el mundo no solamente en función de los intereses de la sociedad, de los padres de familia o de los parientes, es decir, de los adultos. Apertura y experiencia del mundo refuerzan en los niños y las niñas el desarrollo y el derecho de necesidades e intereses propios así como su participación en la vida de su comunidad.

Una perspectiva pedagógica **desde** y **hacia** el niño o la niña implica el compromiso y un obligado respeto a las características particulares de su desarrollo, necesidades e intereses propios así como de su socialización que, en el caso preciso de las sociedades indígenas, está definido por un proceso de aprendizaje orientado en las exigencias concretas de la vida cotidiana de su comunidad. Y, dentro de este contexto, es necesario poner atención no solamente a las ne-

cesidades específicas de aprendizaje de las poblaciones indígenas sino también a las formas de aprendizaje que han desarrollado sobre la base de experiencias. En la formación docente en EBI esto implica tomar en cuenta las formas de aprendizaje de las poblaciones indígenas y relacionarlas con su propio proceso.

2.5 La participación comunitaria

Es incuestionable que la participación comunitaria es base de un desarrollo educativo adecuado y adaptado a las necesidades del entorno. En este proceso es clave el rol del maestro. En el nuevo perfil docente, los nuevos maestros son promotores del desarrollo de la comunidad, mantienen una relación estrecha con la comunidad, participan en la vida comunitariá y promueven la participación de las comunidades en la vida escolar, comparten sus experiencias, desarrollan iniciativas en el manejo de recursos del lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conectan al máximo los contenidos de las diferentes materias en función de las necesidades de la comunidad y, dentro de este contexto, manejan la lengua de comunicación de la comunidad pero sobre todo el lenguaje de los niños.

Como promotor de la comunidad, el docente debe ser ejemplo de respeto y mostrar aprecio por la comunidad en la que trabaja mediante el estímulo a los niños y jóvenes en valorar sus saberes y aportes, mantener una estrecha relación de comunicación e intercambio de información y servicios con el entorno social. El primer eslabón para la relación con la comunidad son los padres de familia. De ellos se puede aprovechar todo lo que la comunidad puede ofrecer en conocimientos y experiencias. Y este beneficio debe ser devuelto con buenos servicios educativos.

De esta manera los maestros contribuyen a que la comunidad perciba la utilidad de métodos, contenidos y conocimientos para la vida comunitaria y, por tanto, se sienta estimulada a participar en el proceso educativo. Este estímulo a la participación se puede lograr cuando los padres de familia, y la comunidad en general, se sienten afectados y comprometidos en sus derechos. En los sistemas actuales de educación aún existen dificultades en la elaboración del currículo y planes de estudios con la participación de la comunidad y de la región. Intereses y expectativas de los niños y las niñas, de los padres de familia y las comunidades se encuentran poco reflejados en estos documentos oficiales.

Un aporte de la EBI es reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad. Uno de sus logros es que los padres de familia expresen su derecho a participar en la configuración de la educación de sus hijos e hijas.

3. LA PROPUESTA DE PROFODEBI

En 1996 el Ministerio de Educación del Perú inició un proceso de modernización de la formación docente, cuyas raíces más recientes se encuentran a comienzos de la década de los años 90 con la participación de ISP y universidades quienes tomaron la iniciativa de realizar innovaciones en la formación docente y que el Sector aprovechó y canalizó en la construcción de una formación docente más adecuada a las características del país y en relación con los avances de la ciencia y tecnología modernas. Algunas de estas instituciones fueron seleccionadas para formar parte del proceso de modernización de la formación docente; otras, en cambio, enfocaron su atención en una formación docente en educación bilingüe intercultural. Actualmente, estas instituciones están enmarcándose en el proceso general. En este trayecto está desarrollándose la relación de un concepto global pedagógico de formación docente con el concurso de una focalización pedagógica específica.

Por Convenio entre la República Federal de Alemania y la República del Perú, el PROFODEBI, con apoyo del asesoramiento de la GTZ, se enmarca en los lineamientos generales del proceso de modernización de la formación docente que viene realizando la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente(DINFOCAD) del Ministerio de Educación. El PROFODEBI trabaja con los Institutos Superiores Pedagógicos de Huancavelica, Huamanga, Huanta, Andahuaylas y Tinta, de la región surandina. La Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, UNEBI, y estas cinco instituciones cuentan con experiencias previas de EBI, socializadas y sistematizadas en diversos Talleres y Mesas de Trabajo organizadas por la DINFOCAD-PROFORMA/GTZ en el marco del Plan de Modernización y el Plan de Fortalecimiento. En la planificación del PROFODEBI se consideran sus resultados en la conceptualización, el currículo, la capacitación y la práctica profesional.

3.1 Conceptualización

El PROFODEBI se orienta en experiencias de la EBI y la pedagogía moderna así como en una filosofía basada en el modelo de

mantenimiento de la lengua y la cultura indígena, el desarrollo del bilingüismo y de la interculturalidad. Una de las funciones del PROFODEBI es precisar y sistematizar este modelo así como difundirlo en las comunidades, a los padres de familia y las organizaciones representativas locales. Esta filosofía se sustenta en los fundamentos de la Educación Bilingüe Intercultural: "Lineamientos de política" (UNEBI-MED) y con un marco legal nacional e internacional (Boletín UNEBI No.2); citaremos algunos de estos lineamientos:

a) (pág. 3): La lengua materna constituye el cimiento del proceso educativo.

El desarrollo cognitivo de los niños se da sobre lá base de la lengua que se habla en el propio entorno. La lengua materna juega un papel decisivo en el proceso de socialización y de desarrollo del pensamiento. A través de la lengua materna el niño organiza su experiencia y su conocimiento del mundo. El aprendizaje de la lectoescritura se realiza en la lengua que uno habla y entiende. La lengua del niño sirve de instrumento para el desarrollo de sus capacidades comunicativas y cognitivas.

b) (pág. 3): El castellano es una lengua para todos los educandos

Cuando la lengua materna de los niños no es el castellano, es necesario enseñarla con procedimientos y métodos adecuados. Hay que distinguir entre una enseñanza en castellano y una enseñanza del castellano. La primera forma no garantiza necesariamente, que los niños, hablantes de lenguas amerindias, aprendan satisfactoriamente el castellano. Por eso se debe enseñar el castellano con metodología de segunda lengua.

c) (pág. 3): La educación bilingüe intercultural atiende las necesidades educativas de las poblaciones amerindias.

La educación bilingüe intercultural propugna el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas, tanto en la lengua materna como en castellano; de igual modo, promueve la articulación creativa de los conocimientos propios y los del mundo exterior, así como la vinculación de la actividad educativa con propuestas de afirmación económica y social.

d) (pág.4): La educación bilingüe intercultural posibilita a cada persona manejarse en varios registros.

La apertura a diversos modos de pensamiento y representación

es exigencia creciente en el mundo moderno de la información y la comunicación a distancia. El monolingüismo y la uniformidad cultural pierden vigencia ante la pluralidad de códigos y lenguajes que resultan indispensables en un mundo interconectado. Al desarrollar las competencias de los educandos para el manejo de varias lenguas y diversos códigos culturales, la educación bilingüe intercultural amplía el espacio de los sistemas simbólicos en el que se mueven las personas.

e) (pág.4): Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho.

En el Perú existen diversos dispositivos jurídicos que dan legitimidad a la educación bilingüe intercultural. Entre esos dispositivos cabe mencionar la Constitución Política, La Ley General de Educación y el Código de los Niños y Adolescentes.

Estos lineamientos políticos de educación establecidos por la UNEBI se enmarcan en el fin general y propósitos específicos del marco teórico de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores que

f) (pág. 11): Promueve el desarrollo de la identidad personal y cultural del niño y la niña, como miembro de una comunidad local y regional y como integrantes de la nación peruana.

g) (pág.12): Promueve el conocimiento y comprensión de su medio natural y sociocultural, así como la formación de actitudes y comportamientos positivos en relación con el medio donde viven.

3.2 Currículo

El PROFODEBI integra las experiencias de la aplicación del currículo del Modelo de Formación de EBI, MOFEBI, puesto en experimentación en 1993, así como de las experiencias de la diversificación curricular que promueve el currículo nacional, que se viene implementando desde 1996 y cuya flexibilidad permite la diversificación.

En el marco de esta apertura se necesita apoyo para el logro de competencias específicas en la formación de docentes para las escuelas rurales. El PROFODEBI incluye la elaboración de estrategias de adaptación a las particularidades regionales (lingüísticas, cultu-

rales) y del diseño de metodologías y elaboración de materiales orientados en el contexto lingüístico y cultural de los niños. Este debe estar reflejado en el método y didáctica en lengua materna (cuando ésta no es el castellano) y castellano como segunda lengua, tanto para el formador como el alumno docente, así como en el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas (Comunicación integral, Sociedad, Matemática, Educación y Ecosistema), en la investigación-acción, durante la práctica docente y en el trabajo de aula. Es preciso señalar que desde 1997 se viene desarrollando una metodología de matemática intercultural para formación docente y que comprende capacitación de formadores y elaboración de material.

Como la interculturalidad es eje transversal en todos los niveles del sistema educativo, en el desarrollo curricular del PROFODEBI el enfoque intercultural debe fluir en todas las actividades de la formación y capacitación e igualmente ser asumida por los alumnos-docentes en el marco de su práctica docente. Actualmente, está en consideración una propuesta piloto de educación intercultural en escuelas hispanohablantes.

3.3 Capacitación

El sistema educativo peruano provee un plan de capacitación general. La Formación Docente de EBI requiere del desarrollo de un sistema de capacitación de formadores como base para una formación continua. La elaboración de materiales instructivos y autoinstructivos para su manejo a distancia no es suficiente si no va acompañada de una estrategia metodológica de aplicación de los materiales de parte de los formadores y los alumnos -docentes en el marco de su ejercicio profesional como investigador, facilitador del aprendizaje y promotor de la comunidad.

3.4 La práctica y la investigación

Las funciones del futuro profesor, como investigador, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y promotor de la comunidad, se articulan en el desarrollo de las diversas áreas del PROFODEBI a partir de las necesidades detectadas conjuntamente, con la comunidad y con una perspectiva de su participación en la búsqueda de solución de problemas sobre la base del aprendizaje y del desarrollo de habilidades y conocimientos del niño y de la niña. En este sentido, se debe relacionar la práctica docente en la Formación Docente en EBI con la investigación-acción de los profesores de los ISP y los

alumnos-estudiantes en su preparación para su futuro trabajo en las escuelas y comunidades.

3.5 Sistema de monitoreo y evaluación

Necesitamos saber cuál es el impacto de la formación docente en EBI. Preguntas básicas son: ¿Qué estamos haciendo para lograr nuestros objetivos? ¿Dónde estamos? ¿Qué nos falta? ¿Cuáles son nuestras fortalezas y cuáles nuestras debilidades? Esto implica elaborar instrumentos que al interior del sistema de monitoreo y evaluación existente permitan el seguimiento del PROFODEBI en su conceptualización y aplicación de la metodología de EBI.

4. LA REALIDAD DE UN PROCESO

Estamos aún ante muchos problemas que dificultan la realización de una formación docente en EBI. A modo de reflexión para nuestras y otras experiencias mencionaremos algunas:

a) Existe una, aunque insuficiente, normatividad y un marco legal - entre otros la Constitución Política del Perú, la Ley de Educación, Acuerdos y Convenios nacionales e internacionales - (Boletín UNEBI, No. 2, enero 2000) que apoyan la realización de la EBI pero aún existe poca disposición para su aplicación.

b) Hay una falta de conocimientos lingüísticos y comunicativos básicos de parte de los formadores. Esto tiene como consecuencia el insuficiente manejo de la metodología de enseñanza de la lengua materna (cuando no es el castellano) y del castellano como segunda lengua.

c) Existe insuficiente material de lectura para niños en su lengua materna (cuando no es el castellano) y material educativo para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

d) De las estadísticas se sabe muy poco sobre el bilingüismo de la población vernáculo-hablante y no hay estudios sobre el grado del bilingüismo de los niños y las niñas, que apoyen en el desarrollo de estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas con sus respectivos métodos.

e) Es importante incluir estrategias diferenciadas de EBI con respecto a la metodología de lenguas que hasta el momento ha sido diseñada para la población rural sin considerar las poblaciones migrantes en el sector urbano. Por ejemplo, en

Lima, según el censo de 1993, el 10% de la población habla una lengua originaria. Dentro de este contexto es necesario elaborar un método de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua para poblaciones hispano-hablantes así como un método de reforzamiento para la población de habla originaria que reside en el área urbana.

Para el caso del castellano es necesario tomar en cuenta situaciones específicas:

— en las cuales los niños no hablan castellano o muy poco lo entienden,

— cuando los niños hablan castellano y quechua simultáneamente lo cual significa que son bilingües.

f) Nos encontramos todavía en un círculo vicioso de una realidad entre las instituciones, la pobreza y la marginalización de amplias capas sociales, definidas por la lucha de supervivencia.

g) A pesar de los cambios pedagógicos que se están dando, todavía vivimos procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la fragmentación, acumulación y memorización de conocimientos con poca orientación a la creatividad y solución de problemas. A esto se suma que la formación docente en general está diseñada para atender escuelas polidocentes cuando una gran mayoría en el sector rural, además de coincidir con el bilingüismo, es unidocente y/o multigrado.

h) Muchos padres de familia se sienten inhibidos en ejercer su derecho a expresar la educación que desean para sus hijos e hijas. Existen todavía reacciones de rechazo frente al uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas a favor del castellano. Todavía es necesario seguir trabajando con respecto al malentendimiento que ellos aún tienen con respecto a la EBI; en un inicio frecuentemente los padres de familia la consideran como panacea para resolver los déficits en el aprendizaje de sus hijos y sus hijas. Su decepción es mayor cuando continúan los déficits y responsabilizan a la EBI por el uso en el aula de la lengua vernácula. Todavía no se comprende que las raíces de estos déficits deben ser buscadas menos en las características de los niños o las niñas sino más bien en la aplicación inadecuada de la metodología de EBI o de méto-

dos orientados principalmente en la enseñanza frontal, en una lengua que poco o nada entienden y que aún utilizan el recurso de la memoria y la repetición.

i) Es igualmente necesario tomar contacto con organizaciones representativas de la región andina y mantener un proceso de diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas interesantes para las comunidades que representan, lo cual contribuye a su fortalecimiento como organización y de su identidad. Ellas son un eslabón importante dentro de un proceso participativo de innovación educativa.

Pero, es cierto también que no estamos al comienzo. Existen diversas experiencias, las cuales indican cambios e innovaciones pedagógicas. Más, dichas experiencias deben ser sistematizadas, socializadas y profundizadas en el corto, mediano y largo plazo.

Bibliografía

Boletín UNEBI, Nr. 2, enero 2000. Ministerio de Educación.

Küper, Wolfgang y Luis Enrique López 1999 La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En: Revista Ibeoamericana de Educación, Nro. 20, mayo, agosto, 1999, pp. 17-85 (Una edición de la traducción en francés e inglés va a ser publicada por la GTZ, Alemania, en el 2000).

Küper, Wolfgang (Compilador) 2000 Evaluación del Proceso de la Experimentación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Seminario Internacional, realizado del 24 al 28 de enero del 2000. Huampaní. Materiales de Referencia (Materiales 2, PROFORMA, Ministerio de Educación).

Lozano Vallejo, Ruth con la colaboración de Erla Huatangari Mego 2000 Estado del Arte de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. El texto está en proceso de publicación.

Martínez, Diego (Moderador) 2000 Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI). Taller de Planificación . Plan Operativo, Lima, 16 - 20 de octubre del 2000. Informe de proceso y resultados.

Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Tecnología Educativa, Dirección de Recursos Educativos. 1993 Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (R.V.M. Nr. 0015 - 93 -ED).

Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Formación y Capacitación.

Docente 1999 Currículo de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria. En: El Peruano, Diario Oficial, lunes 19 de abril de 1999. Lima, 1ro. de noviembre del 2000.

Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria 2000 Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular de Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria de Menores.

Schroeder, Joachim et alia 1999 - 2000 Matemática Intercultural. Materiales para la Formación de Docentes de Primaria: 1.El Universo de los números; 2. ¿Cuántas perspectivas hay?; 3. ¿Cómo podémos acercarnos a las diferentes etno - matemáticas?;4. Poemas con números; 5. Archivador de juegos; 6.Cuadernos Interculturales (1 La Papa, 2 El Maíz, 3 El Algarrobo, 4 El Arroz, 5 El Café, 6 El Plátano, 7 El Limón, 8 La Oveja, 9 El Adobe, 10 La Artesanía). Ministerio de Educación, GTZ -Cooperación Alemana al Desarrollo.

Zúñiga, Madeleine

a) 1999 Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino (PLANCAD - KfW-GTZ).

b) 2000 La Formación Docente en Educación Bilingüe. El uso del quechua y del castellano. (El texto está en preparación para su publicación).

2.3.4.10 *Revitalización de la Lengua Materna Realidad Educativa Indígena de la Región Occidental del Paraguay. Debilidades y Fortalezas*

Marciano Cruzabie Atirillo

1. BREVE RESEÑA DE LA REALIDAD EDUCATIVA INDÍGENA DE LA REGION OCCIDENTAL

La expresión educación indígena se asocia generalmente a un sistema educativo específico para cada grupo étnico implementado por el Ministerio de Educación y Cultura-MEC a través de la Dirección de Educación Escolar Básica y de las Unidades de Supervisión Educativa, con el fin de escolarizar a niños y niñas a través de un plan bien estructurado. Para esta actividad se utilizan las lenguas predominantes en la sociedad paraguaya, el castellano y el guaraní, lenguas desconocidas para muchos indígenas de la Región Oriental.

Estos antecedentes y otros, motivaron a maestros, misioneros, religiosos y representantes de instituciones privadas, a replantear la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizada en las Escuelas Indígenas, dándose así inicio a la enseñanza bilingüe en varias comunidades hace aproximadamente tres décadas.

Actualmente con la Reforma Educativa se implementó un nuevo currículo en todas las escuelas de la República y por consiguiente en todas las escuelas indígenas del país, lo que permitió a los maestros integrar al currículum elementos significativos de la realidad socio-cultural de las diferentes etnias.

Analizando la situación actual cabe mencionar que existe un plan de educación bilingüe, aunque este diseño presenta dificultades

en su aplicación, debido a la escasa preparación académica de los maestros.

La adecuación curricular posibilita la necesaria flexibilidad en el desarrollo de los contenidos programáticos que se complementan con los contenidos culturales de las diferentes etnias, con el objetivo de afianzar los conocimientos y proyectar los anhelos de los pueblos indígenas conforme con el Fin de la Educación Paraguaya.

2. ESTRUCTURA SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN INDIGENA

Actualmente la Educación Indígena cuenta con cuatro zonas de Supervisión Educativa, dos en la Región Oriental y dos en la Región Occidental, que dependen directamente de la Dirección General de Educación Escolar Básica del MEC. Las zonas están organizadas en Áreas Educativas. Un área educativa cuenta con una escuela centro y varias escuelas asociadas que se agrupan considerando la ubicación geográfica de las diferentes comunidades; el Director de Área tiene la función de orientar, animar, acompañar en los aspectos técnico-pedagógico y administrativo, dando muy buenos resultados porque favorece una mejor asistencia técnica que conlleva al mejoramiento de la calidad educativa.

La Supervisión organiza periódicamente jornadas de capacitación para orientar a los directores quienes trabajan en base a proyectos elaborados por áreas educativas en las respectivas zonas con todo el personal directivo y docente de las escuelas asociadas.

3. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

En las últimas décadas se logró bastante en materia legal para el fortalecimiento de las lenguas a favor de los pueblos indígenas:

Ley 904/81: Estatuto de las Comunidades Indígenas

Art. 1°: Esta ley tiene por objeto la preservación social y cultural de las comunidades indígenas, la defensa de su patrimonio y sus tradiciones, el mejoramiento de sus condiciones económicas, su efectiva participación en el proceso de desarrollo nacional y su acceso a un régimen jurídico que les garantice la propiedad de la tierra y otros recursos productivos en igualdad de derechos con los demás ciudadanos.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

OIT, en uno de sus artículos expresa que la educación de los/as niños/as indígenas debe ser en el idioma indígena.

Los capítulos referente a los pueblos indígenas de la Constitución Nacional del Paraguay se basaron en el Convenio 169 de la OIT.

Art. 62°: De los pueblos indígenas y grupos étnicos

Esta Constitución reconoce la existencia de los grupos indígenas, grupos y culturas anteriores a la formación y constitución del Estado Paraguayo.

Art. 66°: De la educación y la asistencia

El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas, especialmente a lo relativo a la educación formal. A solicitud de los mismos se atenderá, además, a su defensa contra la regresión demográfica, la depredación de su hábitat, la contaminación ambiental, la explotación económica y la alienación cultural.

Art. 77°: De la enseñanza en lengua materna

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá, asimismo, en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales.

Art. 140°: De los idiomas

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la nación.

Con base en estos artículos, se promulgó la Ley N° 28 del 10 de setiembre de 1992 que declara la obligatoriedad de la enseñanza de las dos lenguas oficiales en el currículum educativo, en los niveles primario, secundario y universitario. Se crea la Comisión Nacional de Bilingüismo, se capacitan a los docentes del área de Lengua Guaraní y se designan coordinadores para acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje para la modalidad guaraní hablante.

La Ley General de Educación, aprobada en el año 1998, menciona en sus artículos lo siguiente:

Art. N° 75: *Las instituciones públicas o privadas especializadas*

en el estudio y difusión de lengua extranjera o lenguas de otras étnias de nuestro país, recibirán reconocimiento oficial sujetas al cumplimiento de la reglamentación establecida al efecto por el Ministerio de Educación y Cultura.

Art. N° 77: *La educación de los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley.*

Art. N° 78: *La educación en los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad e integración en la sociedad paraguaya respetando sus valores culturales.*

Todos estos artículos mencionados fortalecieron la enseñanza de las lenguas oficiales de la República y por ende de las minorías étnicas.

Formación Básica de los Docentes

Existe una heterogeneidad en cuanto a la preparación académica de los docentes que trabajan en las escuelas indígenas. Algunos han concluido el nivel primario, otros el Ciclo Básico y el Bachillerato. Un gran porcentaje de los mismos no concluyeron las etapas correspondientes a estos niveles, otros realizan estudios de formación docente en instituciones públicas o privadas.

La mayoría de los maestros son electos por los miembros de las comunidades educativas. Los docentes no indígenas desconocen la realidad sociocultural de las poblaciones indígenas, por lo que necesitan el apoyo de las personas que poseen los conocimientos y la sabiduría de los pueblos indígenas.

Fortalezas

- Deseo de fortalecer la identidad cultural.
- Maestros indígenas propios de la comunidad, conocedores de su lengua y su cultura.
- Maestros titulados.
- Maestros profesionalizados.
- Diversidad de idiomas y cultura.
- Rubros otorgados por el MEC.
- Elaboración de textos de lecturas, guías didácticas y cartillas bilingües para las diversas etnias.

- Implementación de la Reforma Educativa.

Debilidades

- Infraestructura escolar inadecuada.
- Necesidad de mejorar la preparación académica de los docentes.
- Maestros que no asumen su función en forma responsable.
- Dispersión geográfica de las comunidades indígenas.
- Dificultad de acceso a las comunidades.

Amenazas

- Escasos recursos económicos de los maestros.
- Inundaciones.
- Sequía.
- Escasez de fuentes de trabajo.
- Alcoholismo.
- Enfermedad.
- Conflicto entre clanes.
- Falta de tierra propia.

Oportunidades

- Asesoramiento técnico pedagógico del Equipo Técnico de la Supervisión.
- Los maestros reciben salarios fijos, como funcionarios públicos del MEC.
- Flexibilidad del calendario escolar debido a las condiciones climatológicas.

2.3.4.11 *El Quechua en los Procesos de la Educación Intercultural Bilingüe*

Félix C. Julca Guerrero
Proeib Andes – Universidad Mayor
de San Simón (Cochabamba, Bolivia)

0. INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia reviso y discuto algunos aspectos lingüopedagógicos relativas al uso del quechua en los procesos educativos en el marco de la educación intercultural bilingüe, moderno enfoque educativo, que en los últimos años, en las profundas transformaciones que vive el planeta, empieza a adquirir fuerza en los países de América Latina por propiciar y desarrollar una educación más equitativa e igualitaria, a la vez diferente y diversificada; en suma, más democrática. Al amparo de una nueva y progresista legislación educativa nacionales que reconoce a los indígenas el derecho que tienen a usar su lengua en la escuela y a recibir la educación en ella y en cultura propia, así como en la lengua castellana y la cultura que ella representa.

Inicio señalando algunos antecedentes del uso de la lengua quechua en la educación formal; seguidamente, desarrollo la noción conceptual de la educación intercultural bilingüe, a continuación abordo los avances del uso del quechua en la educación intercultural bilingüe; y finalmente, concluyo con algunas consideraciones y reflexiones para el uso más funcional del quechua en los procesos educativos.

1. ANTECEDENTES DEL USO DEL QUECHUA EN LA EDUCACIÓN FORMAL

A principios del tercer milenio presenciamos a nivel mundial la vigencia de dos grandes movimientos que, en cierto modo, se mueven en direcciones opuestas, pero que en el fondo forman parte de una sola realidad: por un lado, la acelerada globalización que opera desde las grandes potencias mundiales para una integración cada vez mayor de los capitales, el comercio, la división mundial de trabajo, las tecnologías y los medios de comunicación; por el otro, la creciente afirmación de la diversidad cultural, étnica y lingüística que opera desde los pueblos indígenas y grupos minoritarios y minorizados planteando y luchando por reivindicaciones de diversa índole (por ejemplo, el derecho a la educación en lengua y en cultura propias) que por mucho tiempo se intentó, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una herramienta para la homogeneización lingüística y asimilación cultural.

En este marco, el uso del quechua y otras lenguas indígenas en los sistemas educativos nacionales han sido tomados en cuenta, tanto como medios de enseñanza cuanto como objetos de estudio. Sin embargo, el uso del quechua en la educación latinoamericana no es un asunto nuevo sino, por el contrario, es un hecho que se ha venido implementando desde las primeras décadas del siglo XX y cuyos orígenes, incluso se remontan a épocas mucho más antiguas.

López (1999) y López y Küper (2000) señalan que los gérmenes de la enseñanza en lenguas indígenas en el contexto latinoamericano surgieron bastante temprano y casi desde la llegada los invasores españoles, cuando éstos implementaron la escuela para hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaran en latín, castellano y uno de los idiomas indígenas, entre ellos el quechua, considerados por el régimen colonial como lenguas generales.

Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipatorios se prohibió el uso del quechua y se optó por una educación sólo en castellano. En seguida, en la época republicana, por lo general, se continuó con la educación homogeneizante en castellano. Entre otras razones, porque el bilingüismo de los niños indígenas fue comprendido como un problema, además como la causa del fracaso escolar, por lo que la escuela fue pensada como una institución que más bien debiera uniformizar lingüística y culturalmente a los educandos indígenas.

Tenemos noticias que recién a partir de la década de los '30, en diversos lugares de América, algunos maestros indígenas y mestizos (por ejemplo, Dolores Cacuango en Cayambe, Ecuador y en Puno, Perú María Asunción Galindo) identificados con los problemas que atravesaban los educandos indígenas implementaron el uso del quechua en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, asimismo idearon algunas metodologías bilingües.

Seguidamente, entre fines de los '30 y la primera mitad de los '50 el Instituto Lingüístico de Verano (II, V), institución evangelizadora norteamericana, llega a diferentes países de América Latina y en convenio con los Estados nacionales de la Región Andina, implementa la educación bilingüe con la enseñanza quechua y castellano en la etapa inicial de la escolaridad para luego continuar sólo en castellano (educación bilingüe de transición o de transferencia).

Más tarde, a partir de la década de los '60 surgieron programas de educación bilingüe institucionalizados despojados del criterio neo – evangelizador y castellanizante, comenzando a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar en las que el quechua y el castellano serían utilizados como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño, es decir se propugna una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, en dos lenguas y en dos culturas. Desde la oficialización del quechua en el Perú en 1975, varias reformas y políticas educativas y quechua en el sistema educativo formal, dichas políticas educativas traerían consigo la posibilidad de una nueva orientación ideológica hacia el quechua en su condición de lengua oprimida, así como a los pueblos indígenas que los hablan. Esta nueva orientación también implicaría una tensión ideológica entre el rol unificador, homogeneizante y asimilacionista de la escuela y su potencial como vehículo de la diversidad y emancipación, y entre una identificación única (monolingüe y unicultural) y una identidad plural (multilingue y municultural). Dentro de esta tensión y en el marco de los proyectos de la Educación indígena surgió el concepto de interculturalidad y la noción derivada de ella, educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe que empezó a abrir nuevos caminos para la resolución del antiguo dilema asimilacionista pluralista (ef. Hornberger 1999).

A principios del tercer milenio, la educación intercultural bilingüe empieza a adquirir más fuerza en varios países de América Latina por propiciar y desarrollar una educación más equitativa e igualitaria, a la vez diferente y diversificada; en suma, más demo-

crática. Asimismo, ha ganado legitimidad al amparo de una nueva y progresista legislación constitucional y educativa que reconoce los derechos lingüísticos y culturales de diversos pueblos, razón por la cual los estados nacionales han asumido las demandas y necesidades educativas de los pueblos indígenas y han hecho suya como política de Estado la implementación y desarrollo de programas educativos de la educación intercultural bilingüe, bajo diferentes modelos según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se viene desarrollando: educación intercultural bilingüe (EIB: Bolivia, Ecuador, Chile) educación bilingüe intercultural (EBI: Perú) y Etnoeducación (Colombia) y educación indígena (Brasil).

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el presente acápite, muy brevemente considero pertinente revisar y clarificar la noción conceptual de educación intercultural bilingüe (EIB), para luego, en lo que sigue, situar el uso del quechua como lengua materna (L1) o segunda lengua (L2) en los programas educativos de esta modalidad.

La educación intercultural bilingüe, por lo general, aún se entiende muy libremente. Las opiniones al respecto son vastas, van desde una visión folclórica hasta una visión técnico – científica. Así, por ejemplo, para muchos profesores, hacer EBI (en el caso peruano) implica dictar clases en quechua y nada más: para algunos otros, sólo hacer presentaciones folclóricas en quechua y con vestimentas típicas en las actuaciones escolares en ciertas fechas cívicas (cf. Julca 1999, Julca y Carlosama 1999).

Del mismo modo, en el contexto latinoamericano en general, cuando se habla de educación intercultural bilingüe, a menudo se hace referencia sólo al uso de las lenguas (indígenas y castellano) en el proceso educativo, perdiendo de vista la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado. Pues, no basta usar el quechua o alguna lengua indígena en las interacciones áulicas para hacer EIB, ésta es mucho más que la simple enseñanza de y en dos lenguas. En los procesos de educación intercultural bilingüe es importante considerar las lenguas no sólo como medios de comunicación, sino principalmente como vehículos de apoyo en el conocimiento de las diversas culturas a las cuales representan, de valoración y construcción de conocimientos a partir de aprendizajes significativos.

En esta perspectiva, en el PROEB Andes Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia), hemos definido la EIB operacionalmente en los siguientes términos:

> *La EIB es un enfoque socioeducativo que se caracteriza por desarrollar en sus actores – mediante estrategias metodológicas innovadoras, alternativas y apropiadas – conocimientos, valores y prácticas lingüísticas, culturales y académicas que les permiten aprender, interactuar y participar críticamente en diferentes contextos condiciones y situaciones. Es una propuesta de cambio en el proceso de construcción y de arraigo en las comunidades indígenas, contextos urbanos y en sociedades nacionales, en general. Para viabilizar esta propuesta educativa se requiere que tales entornos se constituyan como prácticas democráticas y de reconocimiento y respecto a las diversidades, saberes, lenguas, identidades y derechos de todos los sectores socioculturales en pro de una sociedad socioeconómicamente más equitativa (Maestría en EIB, PROEIB Andes UMSS, 1999)*

En concordancia con las ideas arriba vertidas, concebimos a la EIB como un moderno enfoque educativo más democrático para las sociedades latinoamericanas actuales por propugnar el respeto a la diversidad, tolerancia, solidaridad y equidad, teniendo como eje vertebrador a la interculturalidad, y orientada hacia la constitución de sociedades más justas, dignas y democráticas.

En este comprendido, hoy día se propugna un EIB para todos, en tal virtud, la EIB no sólo debe ser vista como una educación únicamente para los indígenas, sino también para los no indígenas, asimismo, su implementación no debe darse sólo en la educación básica o primaria, sino en todos los niveles educativos alcanzando hasta el universitario estableciendo los puentes a vasos comunicantes entre lo propio y lo ajeno, entre lo urbano y rural, entre lo llamado tradicional y lo moderno, entre lo subalterno y lo hegemónico.

Como podemos observar, hablar de la educación intercultural bilingüe implica tener una visión educativa de carácter pluralista, esto supone un cambio total de paradigmas en la educación. En esta línea de pensamiento, la EIB se constituye como base para la construcción de sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingues. De allí que uno de los grandes retos que confronta la EIB en el continente tiene que ver con la ampliación de cobertura hacia espacios no

indígenas, hasta hoy reductos de una educación transmitida exclusivamente en castellano.[1]

Finalmente, debo aclarar que no existen modelos únicos de EIB, tampoco se pretende llegar a ello, consecuentemente, tampoco existe un concepto único, acabado y definitivo de la educación intercultural bilingüe. Las nociones teóricas son redefinidas y reconceptualizadas constantemente de acuerdo a las diferentes experiencias educativas que se vienen desarrollando en cada realidad sociocultural y socio lingüístico, así como de acuerdo a las investigaciones tecnológico – científicas que giran en torno a ella y el cambio sociocultural que viven los pueblos. Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe está en permanente construcción ya como teoría ya como práctica.

3. EL QUECHUA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el contexto andino, el avance con el tratamiento de las lenguas indígenas en general, y del quechua en particular, en la educación formal, ya sea como medio de enseñanza y/o como objeto de estudio, es gradual y registra diferentes niveles de avance, dependiendo del contexto sociocultural y sociolingüística donde se viene desarrollando, el país y el tipo de proyecto de EIB que se viene implementando en cada uno de ellos.

En esta oportunidad, desarrollaré a *grosso modo* dos experiencias, una a nivel de educación primaria o básica y otra, a nivel de post grado.

3.1 Uso de lenguas quechua y castellano en la escuela urbana de Acovichay (Huarás, Ancash, Perú).

En el Perú el programa EBI se está implementando desde 1996 y en el caso de algunas provincias rurales de Ancash desde 1998 y en la zona urbano – popular de Primavera desde 1999, que según los capacitadores del ente ejecutor del PLANCAD EBI / Diaconía y la Directora de la escuela se estaría desarrollando el programa EBI de

---

[1] *Son escasas las experiencias en la que se enseña el quechua a educandos hispanohablantes de otros sectores sociales. No obstante están en curso algunos ensayos, por ejemplo en varios colegios privados de La Paz y Cochabamba.(Bolivia) se viene ofreciendo cursos de quechua como segunda lengua en el nivel secundario (cf. López 1999).*

"doble vía", porque se enseñan en castellano como L.1. y en quechua como L.2. Sin embargo, estas afirmaciones quedan en el discurso.

Si bien, hoy día, el programa EBI se ha ampliado de escuelas polidocentes a unidocentes, y de las escuelas rurales a escuelas urbanas; sin embargo, las capacitaciones tanto para los entes ejecutores cuanto para los profesores de aula siguen siendo las mismas para realidades escolares totalmente diferentes y adversos, se capacitan para trabajar con ciclos únicos e independientes y en quechua como L.1 y en castellano como L.2. entendemos que trabajar con un grado en forma independiente no es igual que trabajar con 4 grados unidos en una sola aula; asimismo, no es igual enseñar el y en quechua como L.1. en las escuelas de las zonas rurales que trabajar en quechua como L.2. en las zonas urbanas, además la configuración sociocultural y lingüística de los alumnos es muy diverso. Consideramos que se trata de construir una escuela diversificada, esto es diferentes tipos de escuelas en las zonas rurales y urbanas, adecuadas a cada realidad, a las situaciones y a los puntos de partida de los alumnos. Lo que interesa es avanzar hacia resultados y aprendizajes comunes, pero precisamente que hay puntos desiguales de partida y, por tanto, necesidad de ofertas diferenciadas.

Los docentes de la escuela de Acovichay están identificados con el programa EBI, por tanto, con el respeto, la valoración y el desarrollo en el contexto escolar de la lengua quechua y la cultura que ella representa; sin embargo, en la práctica la educación que implementan corresponde a la modalidad de castellanización (lingüísticamente) y asimilacionista (culturalmente), debido que las buenas intenciones de los docentes quedan mayormente en el discurso, porque siguen con la praxis de la educación tradicional, debido que no tienen formación en EBI, tampoco están convenientemente capacitados para implementar y desarrollar el programa EBI propiamente, y mucho menos en la zona urbana.

En el contexto escolar de Acovichay, tanto dentro del aula como fuera de ella, las lenguas quechua y castellano, desde el punto de vista de las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen, se encuentran en una clara relación de diglosia. El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela; y el quechua es la lengua de uso muy restringido que sirve para comunicar sólo ciertos mensajes mayormente informales y domésticos. Por lo tanto, el castellano es la lengua que cumple todas las funciones comunicativas y pedagógicas en los procesos escolares; en cambio,

el quechua se restringe sólo a algunas funciones comunicativas (para llamar la atención, insultar, recriminar, amenazar) y a escasas funciones pedagógicas (para aclarar un contenido temático que no quedó claro cuando se explica en castellano). Además, el quechua es una lengua que no se sabe (cómo, cuándo, cuánto) enseñar en la escuela, porque los profesores al realizar una clase en quechua se ven enfrentados que esta lengua carece de recursos léxicos para tratar temas académicos, y esto debido que no hay tradición alguna de alfabetización de niños en quechua, por lo que aún no se ha desarrollado el léxico del quechua para dichos fines.

Después de más de dos meses de observación diaria de desarrollo de las clases en general y del uso de lenguas en particular, descubrimos lo siguiente: que en la escuela de Acovichay se desarrollan las clases casi exclusivamente en castellano a excepción de una sola clase de 15 en quechua en el área de Personal Social, dicho sea de paso la única clase en lengua indígena desarrollada por una profesora en lo que va todo el primer semestre.

Hay un hecho evidente, los profesores cuando tienen que enfrentarse a la enseñanza en lengua quechua tienen dos caminos, bien desarrollan la clase en quechua o bien simplemente pasan por inadvertido y lo hacen siempre en castellano. Ahora, cuando hacen clase en quechua (1 sola) o circunstancialmente emplean algunas palabras quechua en las clases de castellano, se ven enfrentados a la pobreza léxica en quechua y éste impase es resuelto mediante la toma de palabras del castellano como préstamos, a veces como calcos y otras veces como asimilados (refonologizándolos). Luego, cuando tengan que escribir las palabras quechuas, optan también por dos caminos, o bien escriben sólo algunas palabras sueltas o bien simplemente el uso del quechua queda en lo oral. Ahora, cuando escriben las palabras quechuas de inmediato les salta la duda cómo hacerlo, y lo hacen mayormente con el alfabeto castellano, e incluso dicen que en el quechua se han perdido las vocales "e" y "o" y hay que escribir en su reemplazo con las vocales "i" y "u". Sin embargo, luego los mismos profesores escriben con estas vocales.

Al referirse a los maestros, Xavier Albó dice:

"*La realidad actual es que, como resultado del carácter etnocéntrico y opresivo del sistema escolar castellanizante, pero también como consecuencia de la innegable necesidad de comunicación intercultural, todos los que en Bolivia saben leer y escribir, saben hacerlo de hecho en el idioma castellano dominante y,*

además saben dicho idioma al menos en forma rudimentaria. En cambio, por mucho que dominen el quechua o el aymara, no saben escribir en dichas lenguas." (Albó 1992: 113).

Culpar a los profesores de la mala implementación del programa EBI sería una posición muy cómoda. Tras ellos encontramos otras causas que conducen a tal fracaso. En primer lugar, los profesores no están convenientemente capacitados, segundo, los mismos capacitadores tampoco están bien capacitados, en ambos casos la queja es por el limitado tiempo. Por otro lado, desde la gestión educativa, las autoridades de las Direcciones Departamentales de Educación. USEs, ADEs, etc. hacen el movimiento de personal muy tardíamente y sin tener en cuenta si en la escuela se desarrolla o no el programa EBI asimismo si el profesor fue o no capacitado. Entonces qué se está haciendo con el programa EBI en el Perú, al parecer es un saludo a la bandera. Los mismos especialistas de la UNEBI, dicen

"*estamos haciendo lo que podemos, no tenemos mayor experiencia en la EBI. Al respecto, Rufino Chuimamami dice: "El quechua sí ha entrado al sistema educativo oficial. Por ahora se tienen escuelas EBI (Educación Bilingüe Intercultural en quechua y castellano). (...) El uso del quechua en los centros de trabajo es muy débil, aún los profesores de la EBI quechua-castellanos preferimos el castellano. Aquí falta lealtad idiomática. En el campo de la ciencia y la tecnología es muy poco lo que se hace, al margen de los glosarios*"

En resumen, en el caso peruano podría ubicar en tres niveles el uso y desarrollo del quechua en la escuela:

a) Los profesores desarrollan clases mayormente en castellano, y si lo hacen en quechua se limitan al plano oral, y en la mayor de las veces sólo para aclarar o reforzar un tema o alguna parte de la clase tratada en castellano, y si llegan a escribir lo hacen bajo el alfabeto castellano. Por ejemplo, en una clase que observé en junio del 2000, la profesora decía: niños en el quechua existe sólo tres vocales, no es como el castellano que tiene cinco vocales, entonces tenemos que escribir sólo con tres vocales, pero ella misma cuando tiene que escribir en quechua, no cumple sus indicaciones: "*qonqu*", "*hombrú*", etc.

b) Otro grupo de profesores, simplemente para no complicarse la vida, prefieren dictar sólo en castellano, primero dominan

> muy poco el quechua y su quechua por lo general está lleno de préstamos del castellano y como nunca tuvieron formación en quechua no saben como escribir si a la manera castellana o a la manera quechua, y ante sus múltiples dudas, tampoco los capacitadores responden y aclaran convenientemente cómo deben escribir.

Albó (Ibid.) considera que la adopción de un alfabeto más/menos castellanizante o quechuizante puede incluir un mensaje implícito hacia una política asimilacionista o, por el contrario, otra más reivindicadora de la nacionalidad quechua. No será lo mismo un alfabeto quechua para castellano - hablantes o para quechuas.

Es decir, la solución más purista favorece la identidad y lealtad étnico/cultural, mientras que la castellanización favorece la transición, o sea el paso, a través del tiempo, del quechua al castellano.

3.2 Experiencia en el PROEIB Andes – Universidad Mayor de San Simón

Otro ejemplo de uso de la lengua quechua en los procesos formales de educación a nivel de Post Grado, es la experiencia en el PROEIB Andes, éste es un Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos que tiene su sede en Cochabamba, Bolivia. En la actualidad formamos parte de la primera promoción de la Maestría en EIB 50 estudiantes procedentes de cinco países entre ellos: Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú, de todos ellos los quechua hablantes sumamos a 25 estudiantes.

Una de las experiencias más ricas para medir el grado de inteligibilidad o ininteligibilidad entre los quechua hablantes fue el hecho de reunirnos en el Taller de Lengua Indígena, una vez por semana para hablar acerca de nuestras tradiciones, costumbres, conocimientos, etc. en lengua indígena, vale decir, el quechua. En una primera oportunidad, todos intentamos conversar sólo en quechua, pero al cabo de algunas expresiones teníamos que volver al castellano puesto que no entendíamos, principalmente conmigo debido que era el único hablante en la maestría de la variedad del quechua central (Ancash, Perú); el resto de los compañeros entre los sureños púneños, ayacuchanos y cusqueños (Perú) y los de Bolivia (Cochabamba, Potosí, =ruro) no tuvieron mayor problema para entenderse al cabo de algunas sesiones hablaban con mucha facilidad como si lo hicieran en una sola variedad; del mismo modo el grado de entendimiento

fue más entre los referidos sureños (peruanos y bolivianos) con los compañeros ecuatorianos y tal vez el ingano de Colombia. Yo tenía mucha dificultad para entenderlos a todos ellos y del mismo modo ellos casi no me entendían, y si algo entendía era gracias al conocimiento por lo menos ligero de lingüística que lo iba asociando fácilmente: Por ejemplo con el número uno y maíz: shuk, sara (Ecuador, Colombia) uk, sara (Bolivia, Sur peruano), huk (xuk), hara (xara)/ara (Ancash, Perú); pero cuando el cambio era léxico se truncaba mi entendimiento, por ejemplo para el caso de la palabra ciega y faja: ñawsa, chumpí(Ecuador, Sur peruano, Bolivia), wiska, wachuku (Ancash, Perú). Las dificultades en el entendimiento en lengua quechua hizo que solicitáramos un asesor lingüístico quechua, que vinieran uno por semestre y procedentes de países diferentes. En una primera intención, también la incomunicación salió a flote. Cuando vino el tata Tomás (Boliviano) hizo su presentación e inició toda la conversación en quechua, mis compañeros al parecer entendían todo y casi todos, ellos se reían a carcajadas de lo que contaba, pero no yo, sólo pescaba algunas palabras sueltas de su expresión fluida en quechua, y tenía que reírme más que por haber entendido, por seguir a mis compañeros. Luego de algún tiempo, me atreví reclamarle y preguntarle al tata Tomás y le dije: "*Tayta Tumaku ama pinqaramankitsu, manam llapan rimaykanqaykita ni huk kayikaqtsu, nuqaqa shamu Ancas marka nichqampitan, taychayqa huklayam qichwata rimayaa, nuqapis kayitanb munaa, asikiitan munaa llapan kaychaw wawqikunanaw ayllukashqa wiyaraykayaqnaw*" '**Señor Tomás no me vas a hacer pasar vergüenza, todo lo que usted está diciendo no estoy entendiendo nada, yo también quiero entender, quiero reírme al igual que mis compañeros que estamos reunidos aquí**". Para mi sorpresa y del resto de mis compañeros, ni bien terminé de decir, don Tomás hizo una expresión facial y mímica señalando su asombro de no haberme entendido, e hizo gestos y mímicas con las manos a mis compañeros preguntando qué es lo que había dicho. El desenlace de esta pequeña experiencia desembocó en una risa generalizada con todos los compañeros. Pero, con el paso del tiempo hemos podido superar de alguna manera esta frontera de la incomunicación, ahora podemos hablar aunque con un lento y poco entendimiento, y sólo en casos muy especiales recurriendo al castellano.

Asimismo, fue la primera experiencia para muchos compañeros de empezar a escribir en quechua, al final de cada semestre el producto fue la presentación de documentos escritos de variada índole e incluso comunicando los mismos mensajes en las diferentes

variedades. También, hicimos las simulaciones de clases en quechua, luego se procedió con el análisis viendo la cinta grabada.

También, quisiera subrayar que al inicio la generalidad de los estudiantes llegamos con nuestras ideas regionalistas bien marcadas, cada cual quería imponer su idea, en decir que en Ecuador se habla así, se escribe asá; en Bolivia se dice así y se escribe asá, etc. y, nadie daba a torcer su planteamiento. Pero, al cabo de algunas discusiones y poco a poco nos fuimos ablandando y, llegamos, a la conclusión, bien cada grupo nacional escribirse a su manera o bien todos nos flexibilizamos para entrar en diálogo con el otro, a partir de lo nuestro. Es decir, se planteó, si consideramos que el quechua de un país es diferente que el de otro y no puede haber entendimiento, por lo tanto, hablemos de lenguas quechuas diferentes, y cada cual se preocupe por desarrollarla como tal. O bien consideramos que quechua es una sola lengua y nos esforzamos para entendernos a partir de nuestras variedades. La respuesta fue la segunda, tanto en teoría como en la práctica y más aún optamos por lo mas sano e intercultural, reconocimos a todas las variedades como válidas, que ninguna variedad era superior a la(s) otra(s) variedad(es); tampoco nadie tenía que imponer, sino forjar un entendimiento quechua respetando a cada una de las variedades, y a partir de la propia variedad ser tolerantes para llegar al entendimiento del otro.

De allí, la importancia y la urgencia de una escritura única y universal del quechua para todos los quechuas es de trascendental prioridad. En caso contrario, continuarán las barreras y nunca podremos hablar de una sola forma los quechuas, sino hablaremos de diferentes formas.

4. CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES FINALES

El uso del quechua en la escuela formal aún es muy débil, y aún más en otros contextos extraescolares, se necesita pues un cambio de conducta de los quechuahablantes, todavía seguimos con esa carga de menosprecio hacia nuestra lengua y cultura, no la hablamos a pesar que hay contextos favorables para hacerlos, y aún peor algunos otros para no recibir la carga de burla minimización, etc, la niegan diciendo que no saben hablar el quechua, y otros los más moderados dirán "*yo entiendo el quechua pero no puedo hablar*".

Seguidamente, cuando se habla el quechua sacamos a flote nuestra conducta egocentrista, diciendo en mi pueblo se habla así y

no asa como hablan ustedes, porqué tenemos que hablar y mucho menos escribir como ustedes. Pues, nuestro sentimiento regionalista está muy arraigado en cada uno de nosotros, queremos y hacemos prevalecer lo nuestro sin aceptar o rechazando lo que no es nuestro. En este contexto, los quechuahablantes tenemos que cambiar de actitud, convertirnos en interculturales, es decir saber escuchar al otro, ser tolerantes, tratar de entender y entrar en diálogo horizontalmente, es decir ser pluralistas; sólo nuestro comportamiento intercultural nos llevará a entendernos y conducirnos a la unión de los quechua a nivel regional, nacional y continental.

En este mismo plano, cuando hablamos de la escritura, si bien hay variación dialectal en el quechua y tiene que serlo necesariamente así, esto no implica que cada variedad dialectal del quechua tenga su propio alfabeto. Considero, con una escritura diferenciada del quechua de región a región, de país a país lo que estamos generando es la fragmentación cada vez mayor de los quechuas, alimentando los sentimientos regionalistas, y ser miopes a la unificación más universal.

Pues, nuestro desafío es grande, es la dotación de un alfabeto único para todos los quechua del continente, y la escuela es una buena puerta de entrada para pensar en ese sueño que algún día se hará realidad cuando los quechuas podamos comunicarnos por escrito a pesar que hablemos de diferentes maneras, esto permitirá la integración y unión , y sólo así podremos dar pasos firmes e integrarnos a la globalización con rostro propio, en los profundos cambios en que vive el planeta.

El paso de la oralidad a la literacidad en el uso del quechua es imprescindible, y para llegar a ello en primer lugar es imprescindible que cambiemos de actitud y ampliemos el uso del quechua en todos los contextos sociocomunicativos, el uso del quechua no sólo debe limitarse a ciertos ambientes privados, contexto familiar, círculos cerrados de las academias de la lengua quechua, algún evento académico, congresos, la escuela de educación intercultural bilingüe, etc.

Por otra parte, del mismo modo en la producción literaria se ha avanzado muy poco; y aún cuando hablamos de producciones científicas, escritas en esta lengua casi no encontramos. Pues lo que falta es ampliar la cobertura de uso del quechua tanto a nivel oral, como a nivel escrito, y principalmente en éste último, puesto que aún está huérfano exceptuando algunas iniciativas muy particulares.

Para llevar adelante este proyecto es necesario que los niños, jóvenes y toda persona tenga por lo menos algunos elementos o nociones teóricas básicas para la lecto-escritura en quechua, en caso contrario el escritor quechua se quedará sin receptor y la obra quedará como una obra muerta en vida. Al respecto, cabe una cita del novelista peruano Miguel Gutiérrez quien dice:

> *Un estudio sobre nuestra narrativa de tema y escenario andinos debería de tener en cuenta, por lo menos como problema, la práctica narrativa en lengua quechua y en otros idiomas nativos por su valor en sí mismos y por construir una fuente importante en la configuración de los universos narrativos de los escritores en lengua española, la lengua hegemónica en el Perú y en la cual fueron escritas todas las novelas. Pero ¿existe una nueva literatura escrita en quechua? Y de existir, ¿es más legítima y veraz en la representación simbólica del universo andino que la escrita en español? Sin embargo, en las últimas décadas se observa una suerte de renacimiento de una literatura en lengua quechua, ya no de carácter oral como existe desde la época de la Colonia, ni como entretenimiento de ciertas élites señoriales, sino una literatura escrita en quechua desde la perspectiva del campesinado y las masas urbanas indígenas.*
>
> *Sin embargo, frente a esta nueva narrativa andina cabe plantearse algunas interrogantes. ¿Quiénes son los destinatarios reales de esta literatura quechua escrita? ¿estos mensajes logran superar la barrera entre los productores de los mismos y los emisores – intermediarios que, en general, pertenecen a los sectores ilustrados del área andina? Gutiérrez 1999 /93/ 96)*

Si esto ocurre con la literatura, aún peor es la realidad en cuanto a la producción de documentos científicos en lengua quechua o cualquiera otra lengua indígena, pues hay un largo y complejo camino que recorrer en vías de la recuperación, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas, es decir falta ampliar los espacios de uso de las lenguas indígenas tanto a nivel oral como a nivel escrito, tanto en el hogar como en la calle y las oficinas administrativas de diversa índole.

Por eso, todavía no puede afirmarse que las comunidades quechuas monolingües ya hayan adquirido el pleno uso de su voz, creo yo que con esta nueva literatura quechua escrita y producción de documentos científicos y de diversa índole se adelgazaría la

intermediación, disminuirían en magnitud las interferencias y los ruidos, se estrecharía cada vez más la distancia entre el emisor originario del mensaje y el intermediario – editor del mismo.

En los programas educativos que implementan alguna modalidad de EIB, mediante la actuación lingüística de sus hablantes escolarizados, las lenguas indígenas pueden empezar a proyectarse en géneros verbales no tradicionales, más elaborados, formales y abstractos , así como en los campos del conocimiento científico universal. Sin embargo, esto se reduce al contexto escolar y nada más, puesto que fuera de la escuela, en el ambiente comunitario, aún no se da una preocupación suficientemente por el desarrollo de las lenguas indígenas al margen de su manejo instrumental como medio de comunicación y sólo en situaciones más que todo domésticas. En este sentido la escuela bilingüe podría estar convirtiéndose en un laboratorio de conocimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, pero para acelerar esta iniciativa falta hacer extensivo a otros espacios no escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBÓ, Xavier 1992 "Criterios fundamentales para un alfabeto funcional del quechua".En: **Godenzzi (editor y comp.)** El quechua en debate**. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas. P.p. 109-120**

CHAVEZ, Amancio 1993 Normalización del quechua, Huaraz EDCCPP-UNASAM. (mimeo) CHUQUIMAMANI, Rufino

CHAVEZ, Amancio 2000 "La estandarización escrita del quechua, avances y retos". En **Boletín UNEBI Nro.** 3 Lima: UNEBI MED.

CERRON- PALOMINO, Rodolfo 1991 "Préstamos, elaboración léxica y defensa idiomática". En **Raymi** 14. La Paz: Centro Cultural LAYMA. Pp.429

GUTIÉRREZ, Miguel 1998 **Los Andes en la Novela Peruana Actual**. Lima: Editorial San Marcos. BORNEBERGER, Nancy

La Política y la práctica de la educación bilingüe en los andes: ideología, identidad e interculturalidad". En Sumilla del I Congreso de lenguas Indígenas de Sudamérica. Lima: Universidad Ricardo Palma. Pp. 32-34.

JULCA, Félix 2000 Migración rural y desplazamiento lingüístico en el Callejón de Huaylas. Cochabamba: PROEIB Andes UMSS. Ms.; 2000 Derechos lingüísticos. Cochabamba: PROEIB Andes – UMSS. Ms.; 2000 Ankashpa Qichwan. Cochabamba: PROEIB Andes – UMSS. Ms.

LÓPEZ, Luis Enrique 1998 **Lengua,** La Paz, Bolivia: INICEF.; 1999 "Anotaciones sobre el multilinguismo indoamericano en su relación con la educación". En **Pueblos Indígenas** N° 47-48. pp. 78-99, Quito, Ecuador.

LÓPEZ, Luis Enrique y Küper, Wolfgang 2000 **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas.** Documento de trabajo / Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Ms.

TAYLOR, Gerald 1989 La normalización de la enseñanza del quechua. En **"Taller sobre Normalización de un lenguaje pedagógico en la lenguas andinas"**, llevado a cabo del 23 al 27 de octubre de 1989 en Santa Cruz de la Sierra.

2.3.4.12 *Facultad de Humanidades, Ciencia y Cultura Guaraní*

Yilda Agüero de Talavera
Universidad Nacional de Itapúa

EDUCACIÓN BILINGÜE

En este contexto histórico de nuestro país, a través de la Reforma Educativa, se trata de dar respuestas a una realidad sociolingüística que nunca antes se consideró para encarar la planificación del currículum paraguayo.

Ya en el marco de la Reforma Educativa se plantea la construcción del diseño y puesta en marcha del Plan Nacional de Educación Bilingüe. Este diseño propone para los dos primeros ciclos dos modalidades atendiendo la Lengua Materna de los educadores, una para hispano hablantes y otra para Guaraní hablantes. En la tercera modalidad se unifican ambas, ya que se estima que para este ciclo los estudiantes ya adquieren suficientes destreza en el uso de las dos Lenguas oficiales y se puede pretender llevar a cabo un verdadero Programa Bilingüe

La ejecución de este plan exigió la preparación del diseño, Planes de Estudios, Programas, Materiales Didácticos y la capacitación de los docentes paraguayos en todo el territorio nacional. A la vez que incentivó la apertura de las carreras universitarias en las que se propugnasen la investigación, de modo que se afianzaran los enmarcados teóricos que sustentarían y respaldarían los futuros pasos de la ejecución del plan citado.

Y es en este momento histórico, que la Universidad Nacional de

Itapúa, crea la Facultad de humanidades, ciencia y Cultura Guaraní con la Carrera de Licenciatura en Bilingüismo guaraní-Castellano, apoyando con entusiasmo y entereza el proyecto nacido en el seno del Ministerio de Educación y Cultura.

La facultad de humanidades, ciencia y cultura guaraní además de preparar profesionales idóneos para el desafío educativo que plantea la Reforma Educativa también se halla embarcada en la apasionante e insoslayable tarea rescatar, defender y fortalecer las manifestaciones culturales de nuestro pueblo a través de actividades culturales que involucren a los propios estudiantes, a los miembros de la comunidad departamental, a través del intercambio con otras comunidades del país y del exterior.

El bilingüismo en el Paraguay es un caso único en el panorama latinoamericano pues el 90 % de la población paraguaya habla guaraní a pesar de las políticas que durante mucho tiempo erigieron al castellano como lengua oficial.

La Constitución Nacional de 1992 incorpora al guaraní como lengua oficial del Paraguay señalando que el Castellano y el guaraní deben incluirse en la educación.

Los datos obtenidos por el censo Nacional de Población de 1992 reflejan lo antedicho aún en el Departamento de Itapúa caracterizado por la coexistencia de distintos grupos étnico culturales, pudiéndose escuchar hablar a sus pobladores en guaraní, castellano, japonés, ucraniano, portugués, alemán, francés, coreano, árabe etc.

Los datos estadísticos detallados reflejan la realidad Bilingüe del Paraguay.

En el departamento de Itapúa existen en la actualidad más de 700 escuelas en las que se implementa la Educación Escolar Básica, con elevada carga horaria en el área de comunicación: Guaraní – Castellano, 127 Instituciones de Nivel Medio, y numerosas carreras universitarias en las que se debe dar cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 28/92.

La habilitación de la carrera ha permitido concretar los fines y principios establecidos en la Ley General de Educación N° 1264/98 y alcanzar los resultados esperados por la Reforma Educativa.

1. OBJETIVOS DE LA CARRERA

La habilitación de la Carrera de Licenciatura en Bilingüismo Guaraní – Castellano se hace necesaria por las razones ya expuestas.

Es de interés para los jóvenes del Departamento de Itapúa que egresan del nivel medio, que existan instituciones que ofrezcan carreras de grado y de salida intermedia en el área de la Educación, para aquellos que reuniendo los requisitos académicos, no cuentan con los medios económicos que implican el alto costo de cursar sus estudios en las universidades privadas o el desplazarse a la capital del país o al exterior.

Contar con recursos humanos de formación superior en el área de la Educación Bilingüe Guaraní – Castellano, considerando las características pluriétnicas, pluriculturales y fronteriza de la región y la consiguiente incidencia en la Cultura Nacional, para que puedan convertirse en elementos potenciadores y dinamizadores contribuyendo así a su bienestar, al de su familia y al desarrollo de la sociedad paraguaya:

— Utilizar los instrumentos, técnicas y conocimientos adquiridos con rigor profesional y elevado sentido humano.

— Asumir con honestidad y ética profesional su rol de traductor, docente y comunicador social.

— Comprometerse con el desarrollo socioeducativo del país reconociendo su labor, como gravitante para el mejoramiento del nivel de vida de la población de su país.

— Proseguir estudios de post – grado en las áreas de Bilingüismo Guaraní – Castellano y de investigaciones correspondientes.

— Realizar todas las actividades previstas en el perfil de Traductor Guaraní – Castellano/ Castellano- Guaraní.

2. TÍTULOS QUE OTORGARÁ

Título de Grado

Licenciatura en Bilingüismo Guaraní – Castellano

Para obtener el título de Licenciatura en Bilingüismo Guaraní – Castellano se requiere:

Haber aprobado todas las asignaturas que integran los cuatro cursos de la carrera.

La presentación de una Tesis.

2.1. Título intermedio

Traductor Guaraní – Castellano/ Castellano – Guaraní

Después de haber aprobado las asignaturas que integran los tres primeros cursos de la carrera, se otorgará al alumno un certificado que habilitará al mismo como Traductor Guaraní – Castellano/ Castellano – Guaraní.

2.2. Perfil del egresado

Licenciatura en Bilingüismo.

Al egresado de la Licenciatura en Bilingüismo Guaraní – Castellano se lo concibe como un profesional de nivel superior dotado de aptitudes, actitudes, habilidades y conocimientos que le permitirán:

Conocer el origen, la evolución y la estructura de las Lenguas Guaraní y Castellano y preocuparse del empleo adecuado y eficaz de las mismas, tanto en forma oral como escrita.

Desempeñarse con solvencia en el ejercicio de la docencia orientando el proceso de aprendizaje en forma dinámica y creativa con rigor científico.

Dinamizar y estimular las expresiones culturales a través de diferentes actitudes en el ambiente en que se desenvuelve.

Demostrar capacidad para examinar los rasgos lingüísticos y los valores estéticos de obras literarias dentro del marco histórico, cultural, aplicando diferentes metodologías, con criterio científico.

Aplicar en el ámbito de la comunicación social: oral, escrita, televisiva y multimedia, las habilidades, destrezas y conocimientos de las Lenguas.

2.3. Traductor Bilingüe

El Traductor Bilingüe Guaraní – Castellano/ Castellano – Guaraní es concebido como un profesional terciario capaz de:

Aplicar correctamente las reglas gramaticales en los trabajos Guaraní – Castellano/ Castellano – Guaraní.

Manejar las técnicas para la traducción correcta y eficientemente en forma oral y escrita.

Adecuar su traducción al nivel socio – cultural de los destinatarios manteniendo el sentido, la cohesión y la coherencia del discurso original.

Prestar servicios en el ámbito de su competencia.

Comprometerse con el desarrollo del país, favoreciendo el cumplimiento de disposiciones legales, vigentes, respecto a los idiomas oficiales en el Paraguay: el Guaraní y el Castellano.

Aplicar en el ámbito de la comunicación social: oral, escrita y televisiva las habilidades; destrezas y conocimientos de las Lenguas Guaraní y Castellano adquiridos en el desarrollo del Plan de Estudios de la Carrera.

3. CAMPO LABORAL

Licenciado en Bilingüismo Guaraní – Castellano.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Bilingüismo Guaraní –Castellano de la Facultad de Humanidades, Ciencia y Cultura Guaraní, de la Universidad Nacional de Itapúa, permitirá al egresado desempeñarse profesionalmente tanto en el sector público como en el privado:

Ejerciendo la docencia en la enseñanza de las Lenguas Guaraní – Castellano en los diferentes niveles y modalidades educativas.

Realizando la tarea de Traductor Guaraní – Castellano/ Castellano – Guaraní, en empresa e instituciones públicas y privadas.

Traduciendo textos del Castellano al Guaraní y del Guaraní al Castellano.

Desempeño del papel de comunicador social Bilingüe Guaraní en medios de prensa.

4. ACTIVIDADES REALIZADAS POR LA FACULTAD AÑO 1999/2000

La Facultad de Humanidades, Ciencia y Cultura Guaraní, en su primer año de vida destaca los siguientes aspectos:

Apertura año lectivo: 07/05/99

— Conferencia magistral a cargo del: Doctor Edgar Montiel – Representante de la UNESCO en Paraguay.

— Tema: El Patrimonio Tangible e Intangible de la Humanidad. Una visión para el nuevo milenio.

Asistencia de profesores y alumnos: Los docentes asistieron regularmente a desarrollar sus clases verificándose un 99 % de asistencia, demostrando responsabilidad y dedicación.

La asistencia de los alumnos fue del 75 % global; lo cual determinó que 80 % de los mismos, se presentaran en los exámenes finales de la primera oportunidad.

La capacitación fue permanente para los docentes: se cumplieron jornadas pedagógicas llevadas a cabo en la Facultad, contándose para las mismas con la colaboración del Departamento Académico del Rectorado de la U.N.I. y de docentes experimentados de la capital.

Didáctica Universitaria (mi participación en el mismo como expositora)

Curso de Guaraní: 1er. Módulo.

Jornadas de Extensión Cultural

La Universidad Nacional de Itapúa está inmersa en la nueva filosofía de las Universidades del próximo tercer milenio, a través de todas sus unidades académicas, en esta ocasión la protagonista es la Facultad de Humanidades, Ciencia y Cultura Guaraní, la que movilizara a la ciudadanía con propuestas diferentes.

Con satisfacción podemos decir que desde su misma apertura en el año 1999 hemos dado respuestas a eventos de carácter cultural a la ciudadanía encarnacena.

Primer Seminario – Taller para formar Promotores Culturales y Turísticos, organizado por la UNESCO, con los auspicios de nuestra Facultad y el Viceministerio de Cultura.

Además hemos sido coordinadores por el Departamento de Itapúa en el Primer Encuentro Iberoamericano "Un viaje hacia la Naturaleza y la Cultura". Organizado por la UNESCO, Viceministerio de Cultura y la Dirección de Turismo del MEC, siempre con el apoyo de la comunidad del Distrito de Encarnación y de la Gobernación del Departamento de Itapúa, entre otros.

Viaje a la ciudad de Santa María Río Grande – Do Sul para el II Congreso Internacional de Docentes y Estudiantes Nivel Medio del

MERCOSUR. El tema que he desarrollado en el Panel fue Enseñanza Media del MERCOSUR.

— Fundamentos Estéticos, Éticos y Políticos. 22/10/99.-

Así mismo fui disertante en la exposición Libroferia Internacional Asunción 2000 Tema: Perfil de la Carrera: Licenciatura : Bilingüismo Guaraní – Castellano.

Como extensión Cultural hacia la comunidad este año organizamos el Primer Encuentro de Culturas en la que contamos con la adhesión de platos típicos, danzas y músicas de las colectividades de inmigrantes, tales como: ucraniana, japonesa, alemana, árabe y otros.

Consulados de la República Argentina y Brasileña.

Clubes de servicio: Rotary Internacional, Club de Leones.

La visita de la Colectividad de Inmigrantes de Oberá – Mnes. República Argentina con sus respectivas Reinas.

Actuación de conjuntos musicales folklóricos, bandas de músicos, solista de canto del exterior.

Solista de Danza.

El Profesor Rudi Torga: con su elenco Teatral: presentó la obra "Exaltación a Cerro Corá", en la Plaza de Armas de la ciudad, al aire libre, donde se llevó a cabo dicho encuentro, experiencia que la sociedad encarnacena nunca olvidará.

Comisión: "Emiliano R. Fernández" apoyó al encuentro de culturas, con la excelente actuación de conjuntos Musicales Folklóricos para deleite del público.

Finalmente y como broche de oro, alumnos dela Fac. de Filosofía (Instituto Superior de Lenguas) de la Universidad Nacional de Asunción, presentaron la Traducción al Guaraní de la "Ley General de Educación", y la Fac. de Humanidades, Ciencia y Cultura Guaraní de Enc. (U.N.I.), presentaron la obra del Padre Saro Vera traducida del Castellano al Guaraní y obras literarias escritas por alumnos y alumnas en Guaraní y Castellano de carácter inédito.

Ambas obras encarnacenas tuvieron una primera tirada de 500 ejemplares cada una.

Próximamente estaremos viajando con el Vice – Rector y la Asesora Académica de la Universidad Nacional de Itapúa a fin de firmar

un Convenio Macro con la Universidad Andrés Bello y la Universidad Mayor de Santiago de Chile, con el objetivo de habilitar cursos de post – grado para el 2001 en muestra alta cada de estudios.

Nuestra Facultad actualmente se halla abocada en la elaboración de nuevos proyectos que estaríamos implementando a corto plazo.

A la distinguida audiencia agradezco su atención.

2.3.4.13 *Reflexiones de Experiencias de Formación de Maestros y Maestras Indígenas de Costa Rica*

Sandra Ovares Barquero
Yadira Cerdas Rivera

En Costa Rica existen cerca de 35.000 indígenas agrupados en ocho pueblos: los Bribris, los Cabécares, los Malekus, Guaymíes, Chorotegas, Bruncas, Terrabas y los Huetares. Todos distribuidos en diferentes zonas del país.

A partir de 1994 la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, elabora un plan de formación de maestros en I y II ciclos de la educación general básica, con énfasis en Educación Indígena, a nivel de Diplomado, Bachillerato y actualmente de Licenciatura; esto con una modalidad presencial y a distancia. La forma presencial se da en el contacto que se planifica cada 15 días con el grupo de compañeros y compañeras y el profesor o profesora. A distancia se realiza el trabajo de reflexión, a la luz de la confrontación de la teoría y la práctica pedagógica que deben realizar los estudiantes en sus escuelas. Todo esto en las sedes ubicadas en la comunidades de Talamanca y Buenos Aires.

Como parte del plan de estudios, tanto de diplomado como bachillerato, se estableció como requisitos a los y las estudiantes, cumplir con 80 horas, organizadas en una serie de talleres que promovieron la confrontación con la comunidad, esto con la finalidad de involucrar el ámbito de la escuela con otros sectores de la población indígena, tales como Juntas de Educación, patronatos escolares y el contexto cultural de la población.

Además se logró que en el Plan de estudio de licenciatura, se imparta tanto el Bribri y el Cabecar como la materia de lengua que se equipara por el inglés u otros idiomas. A nivel escolar se nombraron maestros itinerantes que imparten el Bribri en las escuelas de Talamanca y el Cabecar en Buenos Aires en el sur del país; como segunda lengua. Esto dado que en el resto del país las escuelas públicas imparten dentro del currículo escolar el inglés y el francés.

En 1995 la División de Educación Rural (DER) establece un convenio con la universidad de Utrëch de Holanda con el objetivo de desarrollar un proyecto denominado "Fortalecimiento de escuelas rurales de Costa Rica y Centro América". Dicho proyecto estableció dos áreas fundamentales de trabajo: la adecuación curricular y la participación en los procesos de construcción de conocimiento.

Los docentes participantes en estas áreas del proyecto se seleccionaron con los siguientes criterios:

— Debían ser estudiantes o egresados del plan de estudios de educación indígena, que imparte la Universidad Nacional.

— Los docentes deberían de permanecer en las escuelas de la zona.

La metodología de trabajo desarrollada en el proyecto consistió en la planificación y organización de talleres de capacitación, para tratar temas tales como: la elaboración de diagnóstico educativo, la reflexión y participación en la elaboración y construcción del marco conceptual que fundamentaría el quehacer pedagógico en las escuelas.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos con el desarrollo del proyecto citado.

La experiencia de capacitación que se desarrolló en el proyecto permitió replantear la importancia que tiene la integración curricular en las escuelas rurales en general y las indígenas en particular.

Tradicionalmente, las escuelas indígenas han desarrollado el currículo oficial, que cómo todos sabemos es un currículo que no responde a las necesidades e intereses de la población, no se adopta al entorno, está alejado de las vivencias cotidianas y no reconoce los valores culturales ni la lengua materna de las comunidades indígenas. En muchos casos ese currículo no ha logrado permearse de nuevas corrientes y enfoques educativos que apuestan por una visión integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sobre

todo para que a la luz de esos planteamientos teóricos se crean propuestas propias. Sin embargo para el caso de las escuelas indígenas, compartimos con Blanco, Cordero y Velásquez (1993) la idea de que cualquier propuesta curricular debe nacer de la participación real de las comunidades y serán estas las responsables de su construcción. Esto sin pensar en un currículo específico para las comunidades indígenas, pues como lo plantean Fuenlabrada y Toboada (1992) independientemente del medio cultural en el que se desenvuelven las niñas y los niños, ellas y ellos construyen el conocimiento de la misma manera, los conocimientos significativos y sus intereses no se restringen al contexto indígena. Por el contrario, en muchas comunidades indígenas de nuestro país, la influencia de los medios de comunicación y el acceso a la tecnología (existen escuelas que tienen laboratorio de computación y se imparten clases de computación), hacen que los niños sientan curiosidad y deseos de conocer, de investigar acerca de lo que acontece fuera de su entorno. El conocimiento local debe permitirles a los niños y las niñas comprender el mundo global.

Nuestra experiencia de trabajo con maestros y maestras de escuelas indígenas retoma los siguientes criterios que apuntó el "Taller Regional sobre elaboración de un currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en la lengua materna", organizado por la UNESCO en 1986, sobre las características que debería poseer una propuesta curricular:

— "Ser un currículo integrado y formativo, más que desarticulado e instructivo;

— Tener en cuenta la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los nuevos conocimientos;

— Que más que la cantidad de los contenidos privilegie la calidad, la cual tiene que ver con la adopción de criterios adecuados para la selección y organización del conocimiento en estrecha relación con un contexto social, cultural y lingüístico específico;

— Que sea flexible y esté sólidamente fundamentado en investigaciones de tipo participativo o según la modalidad de la investigación-acción, mediante las cuales las disciplinas sociales y lingüísticas contribuyan a enriquecer el proceso didáctico y la dinámica pedagógica" (Citado por Peralta, 1996).

Nosotras también creemos que la integración curricular es una alternativa válida para desarrollar procesos educativos pertinentes en las comunidades indígenas. Y es precisamente a través de la integración que se logrará establecer un "puente" entre el conocimiento cotidiano que poseen los niños y las niñas y el conocimiento sistematizado que promueve el currículo escolar.

Entendemos por integración curricular a la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se centran en el análisis de ejes problemas que surgen a partir de un diagnóstico educativo, desde la óptica de las diferentes áreas del saber, incorporando las necesidades, intereses y problemas de los involucrados en el proceso (niños y niñas, familia, institución, comunidad). Se pretende así que las niñas y los niños no sólo aprendan conocimientos aislados, sino que también aprendan a pensar; a buscar solución a los problemas que se le presentan cotidianamente; aprendan habilidades que les faciliten la interacción y comprensión de los demás y de su entorno social, cultural, económico y político para mejorarlo; así como fortalecer los valores culturales, la identidad, el arraigo y la participación en el desarrollo de sus comunidades. El conocimiento local debe permitirles a los niños y las niñas comprender el mundo global.

Entendemos el conocimiento cotidiano al saber que surge de las vivencias cotidianas y se relaciona con formas de vida, formas de producción, sobrevivencia, creencias, tradiciones, costumbres y valores que caracterizan a un pueblo. Forman parte también de este conocimiento los prejuicios, estereotipos, que son elementos superficiales y de sentido común. Estos conocimientos son transferidos básicamente, en forma oral a veces en forma gestual, a través del diario actuar e interactuar.

El conocimiento sistematizado, está representado en el currículo oficial, en este caso el que establece el Ministerio de Educación Pública, es producto de un largo proceso de organización, es un conjunto de conocimientos por escrito, muchos de los cuales forman parte del saber académico y científico desarrollado en los centros de estudio. Son transferidos mediante el sistema educativo y los diversos medios de educación masiva.

El encuentro entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento sistematizado se convierte en un reto educativo. Si lo logramos, estaremos dando significancia y pertinencia a los aprendizajes.

Compartimos con Soto que "*la pertinencia está vinculada con el*

hecho de que nosotros tenemos que hacer que el ambiente de la escuela deje de ser un ambiente extraño y extranjero para todos los sectores de la población, y específicamente para las mayorías empobrecidas que vienen de sectores prácticamente no escolarizados..." En cuanto a la selección de cultura apunta que "debemos incorporar los de la cultura propia, los criterios que provengan de la cotidianeidad, aún cuando ellos ortodoxamente no hayan sido sistematizados por la ciencia, , la filosofía y las técnicas universales que nosotros tendríamos aparentemente que trasmitir de manera exclusiva en la escuela " (Citada por Peralta, 1996)

El Proyecto, en el marco de esas inquietudes y en la búsqueda de respuestas a las necesidades detectadas en los diferentes cursos del plan de estudios, así como en las propuestas que surgieron de los talleres con maestros y maestras de escuelas ubicadas en zonas indígenas; retomó como estrategia metodológica para lograr la integración curricular, la elaboración de unidades integradas de aprendizaje. De esta forma se busca incorporar el conocimiento cotidiano que tienen los niños, las niñas y personas de la comunidad, en la participación y planificación de situaciones de aprendizaje en el aula.

Definimos, para efectos de la experiencia, una unidad integrada como la actividad pedagógica que organizan, planifican y ejecutan conjuntamente, docentes, niños y niñas para el logro de aprendizajes significativos que nacen de las necesidades, intereses y de asuntos críticos y de la cotidianeidad que nos revela el diagnóstico educativo, además de la interrelación entre docente, alumnas y alumnos. De esta manera se integran los diferentes componentes del planeamiento didáctico, con el diagnóstico de la realidad individual y grupal de los niños, así como con la realidad sociocultural en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se pensó en elaborar unidades integradas para lograr que:

— Disminuyan los índices de repitencia y deserción que presentan estas escuelas, al abrir el aula al acontecer cotidiano y permitir que la realidad sea el punto de partida del proceso educativo.

— Exista mayor permanencia de los niños y las niñas en la escuela, dado que la escuela será más cercana a la realidad que viven en su familia y comunidad.

— Se dé una participación real de los niños y niñas en su propio proceso de construcción del conocimiento.

— Se incorporen en forma activa los padres, madres, miembros de la comunidad y otras instituciones al desarrollo de los procesos educativos que lleva adelante la escuela.

— Los aprendizajes tengan significancia y el currículo sea pertinente, evitando la atomización que genera el planeamiento por disciplinas desarticuladas entre sí y alejadas de la realidad.

Estas unidades integradas se planificaron a partir de la selección de ejes problemas, que se evidenciaron en los diagnósticos educativos que realizaron los docentes en sus centros educativos y comunidades y que rescatan saberes relacionados con las actividades cotidianas que los niños realizan fuera del tiempo lectivo, tales como:

— prácticas agrícolas

— actividades de pesca

— cuidado de animales domésticos

— construcción de ranchos

— venta de productos que cultivan

— elaboración de artesanías

— cuidado de los terrenos

— cultivo y uso de plantas medicinales

— participación de los niños en labores domésticas

— uso de plantas en elaboración de tintes

— enseñanzas que trasmiten en forma oral los adultos

— juegos, leyendas, poesías, historias, cantos

— práctica del uso de la lengua materna en el hogar.

El cómo elaborar las unidades integradas e incorporar el conocimiento cotidiano en la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se aborda en una guía didáctica que va a publicar el Proyecto el próximo mes y que establece una serie de sugerencias metodológicas para realizar un diagnóstico educativo y el cómo incorporar los resultados de ese diagnóstico y determinar los ejes problemas que orientarán la planificación en el aula.

Queremos así que la escuela forme parte del contexto social y cultural y oriente los procesos educativos bajo los principios de res-

peto por la integridad y la dignidad del ser humano y la formación en valores que fortalezcan su identidad personal, social y cultural.

Como producto final del proyecto se escribieron cuatro guías didácticas, con el fin de que los docentes tengan a mano la sistematización de reflexiones y propuestas que surgieron de experiencias compartidas, así como poder contar con materiales escritos en "casa", para la formación docente de estudiantes que cursan su carrera profesional en la universidad. Los títulos de esas guías son:

a.- Estudiar mejor en la modalidad presencial y a distancia

b.- La participación y la construcción de conocimiento compartido en el aula escolar

c.- La escuela y la comunidad rural

d.- La adecuación curricular en el contexto rural.

2.3.4.14 *"Acciones llevadas a cabo en Naciones Unidas a Propósito de los Pueblos Indígenas y sus implicaciones en la Educación"*

Estefanía Payret

Distinguidos participantes:

Creo que tiene muchísimo sentido, que en este Congreso, se recuerde el trabajo hecho en Naciones Unidas a favor de los Pueblos Indígenas, que CONTRIBUYE A REFORZAR LA NECESIDAD, MEJOR, LA URGENCIA, DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL, en todos los más de 70 países del mundo que cuentan con poblaciones indígenas, y especialmente en Paraguay.

En el contacto de NNUU con los pueblos indígenas, se pueden distinguir cuatro etapas: (Aunque ya en los años 20, se acercaran a la sede de la Sociedad de Naciones en Ginebra una delegación de Indígenas Norteamericanos, iniciativa que fue muy comentada, pero que no pasó de eso. Y no dio resultados concretos.)

1ª. ETAPA:

Desde su fundación, después de la Segunda Guerra Mundial, no hubo acercamiento a la temática indígena; lo mejor parecía la "Asimilación" paternalista.

De hecho, en 1957 la OIT, firma un Convenio, el N° 107, que aunque manifiesta respeto por los mismos, la consigna es "asimilarlos al resto de los campesinos de sus países".

Si bien es verdad, que en 1971, se autorizó a la "Subcomisión de Prevención de la Discriminación y Protección de las Minorías", un estudio general y completo sobre el problema de la discriminación contra las poblaciones Indígenas. Esto sucede al compás de las reivindicaciones que los pueblos indígenas en ciertos países del continente, empiezan a hacer oír.

2ª. ETAPA:

Formación en 1982 del "Grupo de Trabajo de Pueblos Indígenas", con sede en Ginebra, constituido por cinco expertos sobre cuestiones indígenas.

Había muy pocos indígenas participando y muy pocos países.

3ª. ETAPA: marca un punto de inflexión

1989 se firma el CONVENIO Nº 169 de la OIT, hito importantísimo en el que luego nos extenderemos porque tiene repercusiones fundamentales para el hoy de Paraguay y de los otros países que lo ratificaron.

1992: coincidiendo con fecha tan simbólica, se celebra la "Conferencia Mundial de Medioambiente y Desarrollo", la que dio en llamarse "Cumbre de la Tierra": precisamente la preocupación por el deterioro que la llamada "civilización occidental" inflinge al planeta, hizo volver la vista a otras culturas vivas que, como las indígenas, se habían relacionado respetuosamente durante miles de años, con la Tierra, conociéndola , amándola, y considerándola un ser vivo y nutricio.

Entre los documentos más importantes está el que se ha denominado Agenda 21, que en el Capítulo 26, abordó lo relativo a los Pueblos Indígenas.

Uno de los aspectos importantes que implica este Documento, es el reconocimiento al nivel de la mayor instancia mundial, de la importancia de los Pueblos Indígenas para la Vida del Planeta.

A partir de este documento, se generaron una serie de acciones que cambiaron las concepciones de muchos organismos con relación al rol jugado por los P.I., que va más allá de sus fronteras, y la importancia de respetar sus tradiciones y prácticas para la conservación del Planeta Tierra.

1993, se proclama "Año Internacional de los Pueblos Indígenas", por parte de NNUU. Y además en la Conferencia de Alto Nivel sobre DDHH, desarrollada en Viena en el mismo año de 1993, se lanzan tres tareas importantes:

1) Proclamar un "Decenio Internacional de Pueblos Indígenas del Mundo "1994-2004, no de forma simbólica, sino para mejorar su vida cotidiana.

2) Se pone una fecha límite para elaborar una "Declaración sobre Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas", antes del 2000.

3) Propuesta para crear un "foro Permanente" de los P.I. en NNUU.

4ª. ETAPA: La etapa del "Decenio"

Alguno de cuyos objetivos son:

— Fortalecer la cooperación internacional en apoyo a los pueblos indígenas, según su propia óptica.

— Educar a las sociedades indígenas o no, acerca de sus culturas y situación actual.

— Crear un foro permanente de pueblos indígenas en las NNUU.

— Elaborar la Declaración de las NNUU sobre los derechos de los pueblos indígenas

— Mejorar la calidad de vida cotidiana de los pueblos indígenas al final del decenio, de un modo cuantificable.

El cambio de enfoque sustancial es:

Apoyar el avance de los PI como interlocutores válidos de sus gobiernos, y de los organismos internacionales.

Alguna de cuyas recomendaciones son:

"Alentar a los gobiernos a que establezcan mecanismos para asegurar la participación de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas nacionales y regionales que les afecten."

Otro cambio de enfoque consiste en:

Instar a todas las partes interesadas a establecer acciones coordinadas:

Agencias del sistema de NNUU, Gobiernos, y Organizaciones de los pueblos indígenas.

Todas las Cumbres de Alto Nivel a partir de ahí, se pronuncian en los temas que tratan, a favor de mejorar las condiciones de vida de los P.I:

— Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. El Cairo, 1994.

— Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Copenhague, 1995.

— Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 1995

— Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos. (Hábitat II) Estambul, 1996.

Y ahora, dando ese salto atrás – adelante que habíamos prometido, nos preguntamos:

¿Por qué es importante el convenio de la OIT?

— Porque constituye el único instrumento jurídico internacional sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas.

— Porque tiene fuerza vinculante para los países que lo han ratificado, entre ellos Paraguay.

— Porque es el único instrumento jurídico internacional que utiliza el término pueblos indígenas, y los hace sujetos de Derechos Colectivos.

— Vayamos a examinar los artículos del Convenio, que tratan de la Educación y los medios de comunicación, cuya sola lectura nos dará mucha luz, acerca del modelo de Educación que propugna para los P.I.; que como todos reconocerán, es profundamente intercultural:

Artículos de la OIT:

Tratan de la educación del artículo 26 al 31 inclusive.

El art. 26 pide que se adopten garantías para que la educación de los pueblos ind. se dé en todos los niveles, en pie de igualdad ante la sociedad nacional.-

El art. 27-1 propugna que los programas y servicios de capacitación se apliquen en estrecha cooperación con estos.

El art. 27-2 refuerza la necesidad de participación de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras de transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas.

El art. 27-3 indica el derecho que estos pueblos tienen a crear sus propias instituciones y medios de educación.

El art. 28, el derecho de los niños indígenas a leer y escribir en su propia lengua materna.

El 28 – 2, el derecho de los niños indígenas para dominar otra lengua nacional además de la materna.

El 28-3, protección y promoción de las lenguas indígenas.

El 29, pretende que se impartan conocimientos generales y aptitudes que ayuden a los niños de los pueblos indígenas a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

El 30, pide a los gobiernos que se haga difusión entre los P.I. de sus derechos y obligaciones.

El 30-2 pide que se recurra a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicaciones de masas de las lenguas de dichos pueblos.

El 31, "Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores dela comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con el objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

Artículos que hablan por sí mismos, propugnando una Educación Intercultural real.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Y ahora no me resisto a añadir un paso más, en el proceso de transformar la educación, de herramienta principal de la destrucción de las civilizaciones y culturas indígenas, a una Educación que apoye la construcción de un desarrollo apropiado para los P.I., inspirada por sus cosmovisiones, y que produzca un conocimiento inte-

grado, basado en su espiritualidad, y rescate la ciencia indígena y sus relaciones privilegiadas con la Madre Tierra.

Es una de las recomendaciones que expertos indígenas y no indígenas realizaron en el "Seminario sobre el Derecho a la Educación Superior de los Pueblos Indígenas", llevado a cabo en Junio – Julio de 1999, en San José de Costa Rica. Y es otro escalón para concebir la Educación Indígena, no sólo como un Derecho a ellos debido, sino también como algo que tiene mucho que aportar a todas las otras culturas; y dice así:

"Es necesario convencer a los responsables políticos nacionales a todos los niveles, para concebir, promover y volver efectivo un nuevo marco educativo y paradigmático, que debe conducir a los sistemas nacionales, a sacar provecho de las riquezas inestimables del saber que existe en las comunidades indígenas, y que tiene que ser sistematizado por la investigación, reconocido en los currícula, y pragmáticamente utilizado en el desarrollo sostenible de todos los pueblos".

2.3.4.15 *Una Licenciatura en EIB para Maestros en Actividad*

Pascal Montoisy

RESUMEN

Con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación intercultural bilingüe en el marco de la Reforma Educativa, la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón propone un programa original de licenciatura especial en EIB para maestros rurales en actividad. Este programa, lanzado para responder a una demanda muy fuerte por parte del magisterio, se particulariza por su modalidad (cursos sabatinos y vacacionales), por su programa, por su sistema de evaluación, su sistema de graduación y las actividades de investigación y de elaboración de material educativo que desarrolla. Se trata de un programa a nivel nacional que acoge a estudiante de las diferentes zonas de habla quechua y aymara.

Este programa pretende que a través del plan de estudios, los estudiantes sean capaces de realizar actividades profesionales al elaborar, ejecutar y evaluar proyectos educativos revalorizando y rescatando los elementos culturales y los saberes ancestrales propios partiendo de la reconstrucción literaria, a través del dominio de la comunicación oral y escrita de las lenguas nativas con la planificación e implementación de procesos de enseñanza aprendizaje.

Con un enfoque constructivista, pretendemos que los titulados puedan manejar de manera teórica/práctica, las propuestas educativas nacionales, desarrollar didácticas y metodologías para la enseñanza de las lenguas L1 y L2, y elaborar material educativo para la EIB.

Se fomenta la investigación proveyendo al estudiante con técnicas y estrategias para el procesamiento y presentación de la información, etnografía de aula, instrumentos y metodologías

interdisciplinarias de investigación- acción dirigidos prioritariamente al mejoramiento de la calidad de la enseñanza antes que a la elaboración de productos teóricos.

A nivel metodológico, las experiencias y actividades de aprendizaje son seleccionadas a la luz del enfoque de aprendizaje constructivo. Se plantea una dinámica que permita responder a la demanda formativa de grupos de más de 130 participantes basándose en los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo, desarrollando el trabajo de grupo organizado, utilizando técnicas de participantes "rémoras" e impulsando la autonomía y el auto aprendizaje. Esta pedagogía diferenciada permite reducir el índice de deserción y fracaso, respetando las diferencias, proponiendo itinerarios variados de enseñanza y tratando de diversificar los dispositivos de aprendizaje.

Para finalizar sus estudios, el participante puede escoger entre las siguientes modalidades de graduación: Una tesis de grado, un proyecto educativo que comprenda la implementación de alguna innovación educativa (sea esta curricular, metodológica o de gestión) en el campo de la EIB, la elaboración y validación de algún material pedagógico pertinente dentro del marco de la EIB, una reflexión escrita sobre algún aspecto de la EIB, un diagnóstico sociolingüístico de la zona atendida por la unidad escolar en que trabaja el maestro – alumno u otras propuestas.

Junto a este programa, el proyecto ya cuenta con un centro de elaboración de material educativo cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de la enseñanza/ aprendizaje del quechua y del aymara como L1 y L2 y del castellano como lengua segunda, en el marco de la EIB y de la Reforma Educativa. Se trata de elaborar y validar material pedagógico para lograr nuestros objetivos y capacitar los actores del proceso educativo para que puedan elaborar material pedagógico.

3. Tercera Parte

3.1. Declaración final del IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe

"La Educación Bilingüe Intercultural se presenta como la respuesta más adecuada a las demandas educativas de las comunidades indígenas. Ella bien puede ayudar a combatir la asimilación de las culturas y lenguas indígenas por la cultura y lengua dominante, lo cual no sólo significa un trato injusto a esos pueblos, sino también una pérdida de riqueza cultural"

Madeleine Zúñiga Castillo
"Educación Bilingüe"
Colección Mataeriales de apoyo para la
Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural,
UNESCO y OREALC
Santiago de Chile. 1989.
pág. 9

3.1. *Declaración final*

La temática del Congreso había sido propuesta como los DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL TERCER MILENIO, que debían ser trabajado en tres líneas principales:

Cultura, identidad y globalización.

Políticas lingüísticas.

La Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos.

A esta convocatoria hemos acudido más de 320 participantes de Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, el Salvador, España, Estados Unidos de América, Finlandia, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay y Perú, que en realidad significan también la valiosa presencia de un número todavía mucho mayor de pueblos y culturas. Somos mujeres y hombres, miembros de organizaciones indígenas, educadores, dirigentes, funcionarios y representantes de instituciones estatales o no.

1. CONSIDERANDOS

Constatamos que la casi totalidad de los trabajos presentados se han inscripto muy adecuadamente en las líneas temáticas propuestas.

1.1 Podemos destacar, en cuanto al primer tema, aportes muy valiosos que por una parte nos han permitido visualizar la amplitud y complejidad del fenómeno de la globalización y su casi ineludible poder en todos los aspectos de la sociedad, especialmente en el campo de la educación y de la cultura.

Sin embargo, a la globalización masificante se le contrapo-

nen ya significativas alternativas que surgen precisamente de pueblos indígenas y grupos humanos, que con sus sistemas de conocimientos y de creación simbólica dan fundadas esperanzas para otro tipo de intercambio intercultural –una cultura de las culturas-, más humano y conforme con las aspiraciones concretas y proyectos de vida de personas y pueblos.

El concepto de interculturalidad ha sido, de diversas maneras, puntualizado y elaborado en este Congreso en vistas a una aplicación realista y concreta en apoyo de la identidad y de la educación.

Esta reflexión sobre la interculturalidad viene enriquecida gracias sobre todo a los aportes de los pueblos indígenas, por su manera de situarse frente a los permanentes intentos de debilitar su identidad y por sus experiencias ya en marcha en el modo de encarar su educación.

Las Constituciones de varios países de América Latina, Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Venezuela, para citar las más recientes, al proclamarse naciones multiétnicas y pluriculturales han asumido implícitamente la interculturalidad, como forma de vida nacional. En el mismo orden cabe reconocer también la investigación y divulgación relativas a la interculturalidad procedentes de Universidades y Centros de estudio, así como de las prácticas y experiencias vehiculadas a través de algunas ONGs.

1.2 En cuanto a las Políticas Lingüísticas, muchos de los participantes han hecho notar que ellas deben ser expresión de una firme voluntad política en la administración del patrimonio cultural lingüístico en vistas a planificación lingüística seria y continua. Las políticas lingüísticas promoverán el rescate, la revitalización, la promoción y el desarrollo de las lenguas de los diversos pueblos y comunidades, a través de un proceso sistemático de investigación cultural y lingüística y una correcta planificación curricular para la educación intercultural bilingüe.

1.3 La afirmación de la cultura e identidad de los pueblos en contextos de globalización exige políticas lingüísticas decididas, en las cuales uno de los componentes principales es sin duda la Educación Intercultural Bilingüe debidamente

integrada en los sistemas educativos. En esta educación intercultural bilingüe nos preocupa a todos por igual la enseñanza en y de otras lenguas y la formación de los docentes a este fin. Dentro de la enseñanza de y en otras lenguas, que en el caso de América, tiene como principal objeto las lenguas indígenas originarias, hay que tener muy presente otras cuestiones afines como son la investigación sociolingüística, la normativización de la lengua, la elaboración de gramáticas pedagógicas, la creación de textos didácticos y hasta la recuperación de los discursos cotidianos y simbólicos, que son patrimonio de estos pueblos.

La formación de los docentes está también relacionada con otras numerosas cuestiones que aparecerán en las propuestas de acción.

2. PROPUESTAS DE ACCIÓN Y ACUERDOS

2.1 Cultura e identidad

En cuanto a cultura e identidad en contextos de globalización, aparecen las siguientes propuestas:

2.1.1 Todo ciudadano tiene derecho a vivir su propia cultura y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos, tanto privados como públicos sin que ello tenga que ser motivo de discriminación bajo ninguna forma.

2.1.2 Las instancias públicas deben promover los mecanismos adecuados para la libre expresión y comunicación desde la propia práctica e identidad cultural.

2.1.3 Toda estructura institucional, estatal o privada, debe reconocer y expresar en su misma estructura la diversidad cultural de su entorno y debe tener la capacidad de relacionarse satisfactoriamente con sus usuarios, de acuerdo con sus variadas características e identidades culturales. También los ciudadanos deben desarrollar la capacidad de relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva y creativa, teniendo en mente su propia tradición cultural y las culturas de su entorno.

2.1.4 Asimismo, se debe desarrollar de manera creciente la capacidad de comunicación en el propio idioma y en otra u otras lenguas. El bilingüismo debe abrirse a un trilinguismo e incluso al dominio de más lenguas.

2.1.5. La interculturalidad debe ser vista como componente transversal de todo el sistema educativo.

2. 2 Políticas lingüísticas

Las propuestas de acción en el campo de las políticas lingüísticas son las siguientes:

2.2.1 El fomento de la relación positiva y creativa entre personas y grupos.

2.2.2 La atención privilegiada a la diversidad étnica y cultural de nuestras sociedades y a cada lengua como una realidad particular y propia.

2.2.3 El rescate y promoción de las diversas culturas en cada país y en el continente de Abya Yala.

2.2.4 La reconstrucción de la historia de pueblos originarios de América Latina.

2.2.5 La preservación y el respeto de la diversidad cultural como tarea de todos.

2.2.6 El fortalecimiento del protagonismo de las organizaciones indígenas en las tareas de planificación.

2.2.7 El intercambio de ideas y experiencias como medio para ir avanzando en nuestros trabajos e ir corrigiendo los eventuales desaciertos.

2.2.8 La elaboración de leyes del Estado, o su aplicación decidida cuando ya existen, que salvaguarden y promuevan los derechos lingüísticos de todos.

2.3 Educación Intercultural Bilingüe

Las acciones orientadas a la Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos son propuestos en dos conjuntos: la enseñanza bilingüe y la formación de docentes.

2.3.1 *Acerca de la enseñanza bilingüe:*

2.3.1.1 Se necesitan nuevos métodos pedagógicos interactivos, que respeten los intereses de los niños y las niñas, adecuados para el desarrollo lingüístico y cognitivo.

2.3.1.2 Se valoriza la actividad lúdica por su importante papel en la adquisición de segundas lenguas.

2.3.1.3 Se utilizarán materiales didácticos con criterios técnicos y pedagógicos que, en lo posible, hayan mostrado ya su eficacia. Es de suma importancia la producción de textos y libros interesantes por su presentación y relevantes en sus contenidos y en el uso de las lenguas.

2.3.1.4 Para la elaboración curricular se convocará a los representantes de los diversos pueblos indígenas a los que se apoyará con capacitación y suficientes recursos económicos, con atención especial a los libros ya elaborados por ellos.

2.3.1.5 Se recomienda la elaboración de diseños de educación apropiados y específicos para los pueblos y comunidades.

2.3.1.6 En cuanto a la normativización se debe tener en cuenta los criterios lingüísticos e históricos, la variación dialectal y recursos como acuñación de neologismos, resemantización, recuperación de arcaísmos y adecuada incorporación morfológica de préstamos.

2.3.1.7 En cuanto a la cuestión de género debe haber un tratamiento especial por la importancia de la mujer en su rol reproductivo, tanto biológico como social, como primera e indudable transmisora de la lengua y de las creencias que configuran su entorno. La construcción y la visión del mundo y de la persona humana y la formación de valores, actitudes y comportamientos depende mucho del género y edad. El tratamiento de género es importante en los materiales educativos y en toda la acción educativa.

2.3.1.8 Se debe encarar seriamente la necesidad de sistemas de evaluación apropiados en conformidad con lenguas y culturas y modos de vida específicos.

2.3.1.9 La Educación Intercultural Bilingüe no puede limitarse al ámbito de la educación básica. La educación secundaria y universitaria necesita incluso más que las anteriores la interculturalidad y el bilingüismo para su acabado desarrollo.

2.3.1.10 En la Educación Intercultural Bilingüe hay que tener

presente tanto el aspecto de lengua enseñada como el de lengua de enseñanza y aprendizaje.

2.3.2 *Acerca de la formación docente:*

2.3.2.1 Urgen programas de formación especializada de los docentes responsables de la Educación Intercultural Bilingüe, especialmente en la aplicación de metodologías de aprendizaje de L1 y L2.

2.3.2.2 En la capacitación de los docentes hay que incluir el afianzamiento del uso tanto de la L1 como de la L2.

2.3.2.3 Se hace cada vez más necesaria la formación de cuadros de profesionales especializados en planificación y desarrollo de Educación Intercultural Bilingüe que tengan en cuenta la lengua en su doble aspecto de lengua enseñada y de enseñanza.

2.3.2.4 Las instituciones que asumen la formación de docentes deben promover la investigación como método de trabajo y resolución de problemas de aula.

2.3.2.5 Esta formación debe manejar suficientemente el análisis de la realidad sociolingüística del país y los procesos sicolinguísticos de los educandos.

2.3.2.6 Más que otra la actuación del docente en Educación Intercultural Bilingüe requiere capacidades de análisis crítico y conciencia de las consecuencias del buen uso de la lengua para la creación de nuevos modelos de vida humana.

2.3.2.7 La formación docente en Educación Intercultural Bilingüe requiere un continuo proceso de formación y capacitación en conocimientos y métodos que todavía están por venir.

3. RESOLUCIONES

3.1 Apoyamos la manifestación de los pueblos indígenas del Paraguay en el sentido de que sean atendidas sus solicitudes en cuanto a un mayor protagonismo en la planificación de sus propios currículos, consideración de sus necesidades educativas y provisión de recursos suficientes.

3.2 Solicitamos de manera perentoria y sostenida, que los programas de Educación Intercultural Bilingüe sean asumidos por los Estados de todos los países de América Latina especialmente a través de sus Ministerios de Educación y dotados con los necesarios recursos, pedagógicos y financieros.

3.3 Agradecemos el apoyo recibido de diversas organizaciones y entidades que han hecho posible la realización de este congreso. Debemos nombrar de modo especial al Programa MEC-BID del Paraguay, a LINGUAPAX, de la UNESCO y al MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA a través de la COMISIÓN NACIONAL DE BILINGUISMO del Paraguay. También a la UNIVERSIDAD DEL CONO SUR DE LAS AMÉRICAS que nos acoge.

3.4 Aceptar como sede del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe el Perú, en conformidad al pedido oficial presentado.

3.5 Presentar a los gobiernos, organismos nacionales e internacionales, así como a las organizaciones sociales de base, las propuestas de acción y acuerdo de este Congreso para que las lleven efectivamente a la práctica en sus diversos aspectos.

3.6 Apoyamos también la moción presentada por la delegación de Nicaragua: Las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomos de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y del Atlántico Sur y de la Delegación Nicaragüense ante el 4° Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, respetuosamente solicita que este se pronuncie en apoyo y solidaridad a nuestra propuesta de un MODELO EDUCATIVO AUTONÓMICO REGIONAL para la Costa del Caribe, contribuyendo con ello a acelerar su ratificación por parte de las autoridades competentes del Estado Nicaragüense y por ende a la consolidación del proceso de autonomía.

4. PROPUESTAS Y MOCIONES

4.1 Propongo que se revea la convocatoria a estos Congresos:

4.1.1. Si es un Congreso de los Ministerios o es para todos. Si es éste último, no se puede permitir que un representante de un gobierno, como fue el caso del gobierno brasileño,

desautorice a quienes representaron a ese país, por no ser del gobierno.

4.1.2. Ya que no se puede llamar a este Congreso "Bilingüe" ya que, como en el caso paraguayo, la denominación bilingüe no significa que sea educación de los pueblos indígenas. Es decir que es necesario aclarar que si se trata de Educación Bilingüe pero de los pueblos indígenas.

4.1.3. Que puedan ser panelistas para el próximo Congreso, con mayor prioridad, los dirigentes indígenas (Gabriel Mendoza – Argentina).

4.2. MAYANGMA

Es uno de los pueblos indígenas de Nicaragua

(No usar más la denominación SUMU, como hasta ahora)

4.3. De los Pueblos indígenas del Paraguay

4.3.1 propuestas indígenas del Paraguay actualizadas a las de 1992

Asunción Paraguay 9 noviembre 2000.

Señores (as)
Miembros Comisión organizadora
IV CONGRESO LATINOAMERICANO EDUCACION
INTERCULTURAL BILINGUE.

Los suscritos participantes oficiales del IV Congreso, de manera atenta a ustedes solicitamos un espacio de 10 minutos en la mañana del dia de hoy, ya que con caracter urgente e impostergable necesitamos los educadores Indigenas de Paraguay, presentar en plenaria, la propuesta de los pueblos Indigenas a la Reforma educativa del Paraguay.

Contamos con el aval de delegaciones de otros paises.-

Atentamente.

Juan Serrin.
I n A

RAUL SOSA MP.
JUJUY - ARGENTINA

José Angel Capeta
Guatemala

Guatemala

Chilenos
CHILE MAPUCHE

Argentina.-

Guillermo Mc Lean
NICARAGUA

Alvarez - Ramona
Ruiz - Gladys. -

Maestro bilingue de terc/tud
argentina.

Maestro B.E.
Argentina

B.E. Guatemala

WALTER GUTIERREZ MENA.
CONSEJO EDUCATIVO AYMARA.
BOLIVIA.

PROPUESTAS INDÍGENAS DEL PARAGUAY ACTUALIZADAS A LAS DE 1992

1. Reconocimiento de todos los materiales en uso de los distintos pueblos existentes en el país.
2. Que el MEC apoye económicamente la elaboración de materiales didácticos en lenguas de las distintas etnias indígenas.
3. Que se respete el ritmo y el tiempo de la escolarización de los indígenas.
4. Creación en la estructura u organigrama del MEC de:

   4. 1 Una dirección de educación indígena

   4.2. Un departamento de Educación indígena para atender todo lo relativo a la educación indígena: Currículum, Planes etc., de todos los niveles de educación: primaria, secundaria etc.

5. Formación de un equipo de elaboración de Programas para primaria, secundaria y formación docente. (marco referencial para todas las etnias) financiado por el Mec
6. Contar con personas de experiencia en la educación indígena, conocido y aceptado por los indígenas para orientar y asesorar la elaboración de los materiales y programas propuestos para los indígenas y remunerado por el MEC.
7. Realizar un congreso nacional de todas las etnias del país para tratar sobre la educación indígena y leyes pertinentes.
8. Participación indígena en el estudio y transformación de la ley 904 de los pueblos indígenas.
9. Instituto de Formación y Profesionalización de Docentes Indígenas en ejercicio

(Firmas en la página de enfrente)

PARTICIPANTES DEL IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

MAKA

MASKOI

GUARANI

MBYA

TOBA

AYOREO

NIVACLE

INSHTR

Contactar con CONAPI - Teléf. No. 443 752 en Alberdi c/Humaitá
Supervisión Educación Bilingüe - TAeléf. No. 421 466

Asunción, 9 de noviembre de 2000

REPUBLICA DE BOLIVIA
H. CAMARA DE DIPUTADOS

4.3.2. DECLARACIÓN CONJUNTA DEL PARLAMENTO INDÍGENA BOLIVIANO Y DE LA DELEGACIÓN GUATEMALTECA

El día 03 de noviembre de 2000, en el Salón Abel Iturralde de la Honorable Cámara de Diputados, se llevó a cabo la reunión entre los Honorables Diputados del Parlamento Indígena de Bolivia y la delegación mixta de la República de Guatemala conformada por: Honorables Diputados al Congreso, Técnicos del Ministerio de Educación y de Organizaciones de la Sociedad Civil, con el propósito de intercambiar los logros y las dificultades en el desarrollo educativo y otros aspectos generales de la situación actual de los Pueblos Indígenas en los dos países, desarrollando una dinámica participativa de exposiciones, preguntas, respuestas y propuestas, de las cuales como resultado se manifestaron las experiencias similares y sugerencias de acción sobre temas nacionales e internacionales, que puedan llevar a cabo los responsables de la implementación de políticas de educación en cada uno de los países del continente.

Considerandos

Que la educación es el instrumento principal para sacar a los pueblos de la pobreza y extrema pobreza, y es el alma y corazón del verdadero desarrollo humano.

Que los dos países tienen suficientes elementos comunes en los problemas como pobreza, discriminación y exclusión, pero también en los procesos de cambios estructurales en diferentes grados de desarrollo como los procesos de reforma educativa, política, judicial, legal e institucionales.

Que los Pueblos Indígenas siendo mayoría poblacional es minoría política en las instancias de representación en los tres poderes del Estado, donde deciden las políticas nacionales.

Que existe una desvinculación entre los ejecutores de los programas de educación y salud con los diputados al Congreso de la República de los dos países.

Que prevalece la necesidad impostergable de establecer e implementar un organismo internacional que aglutine, coordine y proponga acciones comunes de los Pueblos Indígenas de América.

Que existen esfuerzos de los gobiernos para satisfacer las demandas educativas de los Pueblos Indígenas, sin embargo sigue siendo débil e insuficiente ante las expectativas de desarrollo humano de los mismos.

Por lo tanto declararon:

1. Fortalecer la articulación de esfuerzos de los diferentes sectores y actores de cada país para profundizar los procesos de reformas estructurales en los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales.

2. Que los gobiernos de los estados nacionales de las Américas propicien el establecimiento y la implementación de un organismo internacional de representación multisectorial de los Pueblos Indígenas para que puedan tratar los diferentes problemas y proponer programas de solución a las mismas.

3. Que progresivamente se ejecuten intercambios entre países, para fortalecerse mutuamente, en términos de experiencias, resultados y proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida de todos sus habitantes.

4. Que los gobiernos de los Estados Nacionales dispongan mayor inversión y facilitan la participación de los Pueblos Indígenas en el diseño e implementación de los programas educativos en marco de la realidad sociocultural de las comunidades lingüísticas.

5. Que el Parlamento Indígena de América, incluya en su agenda de trabajo el tema de la Educación Bilingüe Intercultural.

Por un nuevo milenio en democracia, justicia, libertad y desarrollo de los Pueblos Indígenas y Originarios de las Américas.

La Paz, Bolivia, 3 de noviembre del 2000

Por el Parlamento Indígena de Bolivia

Diputado Félix Vásquez Mamani. Presidente. Idioma Materno: Quechua Representante de la circunscripción 40 del norte de Potosí, Provincia Alonso de Ibáñez, charcas y General Bilbao.

Diputado Miguel Magne Saire. Vicepresidente. Idioma Materno: Aymara
Representante de la circunscripción 22 de La Paz, Provincias Pacases, Inganyi y General José Manuel Pando.

Diputado Jaime González López. Primer vocal. Idioma Materno: Aymara
Representante circunscripción 18 de La Paz, Provincias Omasuyos, Muñecas y Bautista. Saavedra.

Diputado Fernando Untoja Choque. Miembro. Idioma Materno: Aymara. Representante plurinominal de Oruro.

Diputado Juan Huancacoque. Idioma Materno: Aymara
Representante de la circunscripción 21 de La Paz. Provincias de Loyza, Aroma y Gualberto Villarruel.

Por la delegación de Guatemala:

Diputado Rómulo Aurelio Caal Acalja. Idioma Materno: Maya Moran, Presidente de la Comisión de Asuntos Indígenas.

Diputado Carlos Enrique Mejía Paz. Idioma Materno: Maya Mani. Secretario de la Comisión de Educación.

Lic. Celso Chaclán Solis. Idioma materno: Maya Kiche - Miembro de la Comisión.
Consultiva de la Reforma Educativa.

Lic. Margarito Guantá Coló. Idioma materno: Maya Kagchikel. Ministerio de Eduación.

Como ente facilitador: World Learning, a través del Proyecto de Acceso a la Educación bilingüe Intercultural, USAID.

Equipo técnico:

Dr. Charles Tesar, Director.
Lic. Claudio Javier Tzay.
Lic. César Augusto Tzul
Lic. José Angel Zapeta (Coordinador de enlace)

PARLAMENTO INDIGENA DE AMERICA
LA PAZ - BOLIVIA

4.3.3. IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Asunción, Paraguay

MOCIÓN

Delegación de Nicaragua

Las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomos de la Regiones Autónomas del Atlántico Norte y del Atlántico Sur y la Delegación Nicaragüense ante el *IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, respetuosamente solicitan que éste se pronuncie en apoyo y solidaridad a nuestra propuesta de un MODELO EDUCATIVO AUTONÓMICO REGIONAL para la costa Caribe, contribuyendo con ello a acelerar su ratificación por parte de las autoridades competentes del Estado Nicaragüense y por ende a la consolidación del proceso de Autonomía.

Msc. Martin Grants
Lic Pío Alejandro García Izaguirre
Eliseo Taylor Alvarado
Ruth Díaz Taylor.
Selmira Jarquín Chow
Nubia Ordóñez
Winston Cash C.
Guillermo McLean

IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe
Síntesis de la intervención de la Delegación de Nicaragua

Asunción, Paraguay, 9.11.2000

La Costa Caribe de Nicaragua es una región multiétnica, multilingüe y pluricultural, habitada por seis pueblos indígenas y comunidades étnicas: miskitus, sumu-mayangnas, ramas, créoles, garifunas, mestizos, cuyos derechos han sido negados a través de la sobre-explotación de sus recursos naturales y la minorización de sus lenguas y culturas.

A partir de los años 80, se abren espacios para el ejercicio de los derechos de estos pueblos, amparados en un maco legal que incluye entre otros la Ley de Autonomía y la Ley de Lenguas. En cuanto al ejercicio de sus derechos culturales y lingüísticos, cabe mencionar la realización de una campaña de alfabetización en lenguas en 1980 y la creación el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Ministerio de Eduación en 1984.

Actualmente se está impulsado la implementación de un modelo educativo propio, pertinente, contenido en la propuesta del "Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR, 1997).

Los objetivos del modelo educativo: promover relaciones de interculturalidad; el rescate, la revitalización, promoción y desarrollo de las lenguas; la redefinición de políticas educativas, la autogestión comunitaria y el diálogo con los sectores políticos y sociales en todo el país.

Sus ejes centrales: la formación de recursos humanos, diseño curricular y desarrollo de materiales didácticos pertinentes e innovación de las prácticas pedagógicas del aula.

Sus componentes; la formación de recursos humanos, diseño curricular y desarrollo de materiales didácticos pertinentes e innovación de las prácticas pedagógicas del aula.

Los Consejos Regionales autónomos a través de sus instancias educativas (Comisiones de Educación y Secretarías), a partir de la Ley 28 "Estatutos de Autonomía de la costa Atlántica de Nicaragua, tienen el mandato de dirigir la educación en la Costa Caribe.

Al tenor de estas leyes, las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomos han decidido iniciar una labor de relanzamiento del modelo educativo planteándose como estrategia central una acción común para la implementación del modelo que promueva el desarrollo de la EIB, cree las condiciones para la descentralización del sistema educativo para la Costa Caribe y consolide el proceso de la Autonomía.

4. Cuarta Parte

4.1. Directorio de participantes

"...es de ese peligro que vengo a hablar aquí, pues existe todavía, hoy, amenaza de acallar, de reducir a silencio esos pueblos, víctimas de la incomprensión y de la codicia de grupos más poderosos, con los cuales no solo mantienen una relación forzada y negativa de dominación, sino de explotación... Pero cómo preservar esas culturas amenazadas?. Creo firmemente que una de las maneras más eficaces es la preservación de sus lenguas, receptáculo de sus mitos y de sus creencias, abono de la continuidad comunitaria, fermento de la vida cotidiana, vivero de la perennidad de la memoria colectiva. Razón de ser en suma de la existencia del grupo".

Ruben Bareiro Saguier. *"De nuestra lenguas y otros discursos"*
Edic. Universidad Católica.
Biblioteca de Estudios Paraguayos - Volumen 34
Asunción - 1990

DIRECTORIO DE PARTICIPANTES IV CONGRESO LATINO-AMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

6,7,8,9 DE NOVIEMBRE DE 2000

1. **ABENTE, María**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay
2. **ABRAM, Mathias L.** Proyecto PEMBI. E-mail: lauring@guate.net. Guatemala
3. **ACEVEDO AGUAYO, Joel**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay
4. **ACOSTA de GÓMEZ, Laura María**. Universidad del Cono Sur de las Américas. Sub sede de Luque, Tel. 641564. Paraguay
5. **ACOSTA GALLARDO, Selva Concepción.** Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 447805. Paraguay
6. **ACOSTA, Feliciano**. Instituto Superior de Lenguas. Calle EE.UU. N° 284 e/ Mcal. Estigarribia. Tel. 490599.
7. **AGÜERO de TALAVERA, Yilda**. Facultad de Humanidades Ciencias y Cultura Guaraní. Universidad Nacional de Itapúa. Telefax. (595) 071204072 / 071207454. E-mail: yat@itacom.py. Encarnación. Paraguay
8. **AGUIRRE, Magda Luz.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay
9. **AJAOJAI, Juan de la Cruz**. Supervisión Zona C. Pto. Ma. Auxiliadora – Alto Paraguay. Paraguay
10. **ALBÓ, Xavier S.J.** Calle Icnaro Sanjines 777. La Paz. Bolivia
11. **ALFONSO MENDIETA, Alicia Victoria**. Esc. Cnel. José Roa Benítez - Costa Guazú. Tel. (0981) 953161. Paraguay
12. **ALFONSO, Maralina.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay
13. **ALLEGRETTI GONZALEZ, Nancy Epifanía**. Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 447805. Paraguay

14. **ALVAREZ, Ramona Jorgelina**. Escuela Bilingüe Cacique Pelayo. Calle Lote Rural 126 – Barrio Mapic. Argentina

15. **APONTE, Magdaleno**. Supervisión Zona A. Calle Fortuna. Curuguaty. Paraguay

16. **APURIL de ESCURRA, María Amanda**. Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

17. **AQUINO, Alexis**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

18. **AQUINO, Almidio**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle Colón N° 2098 e/ Atenas. Telefax. (595) 420524. Paraguay

19. **AQUINO, Aníbal.** Supervisión Zona "D". Distrito J.Eulogio Estigarribia. Caaguazú. Paraguay

20. **AQUINO, Augusto.** Supervisión Zona "D". Km 225. Caaguazú. Paraguay

21. **AQUINO, Nancy.** Educación Secretaría de la Mujer. Calle Presidente Franco y Ayolas. Tel. 450036/8. Paraguay

22. **AQUINO, Roberto.** Conferencia Episcopal. Calle Alberdi 782. Tel. 443752. Paraguay

23. **ARCE ROLÓN, Lourdes María.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

24. **ARDANZA, José Antonio.** Gobierno Vasco. Tel. (34.94) 4276432

25. **ARRIOLA BOGADO, María Margarita.** Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 447805. Paraguay

26. **AVELLANEDA, Juan Francisco**. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calle Juan B. Justo N° 1223, Tel. 03722- 435844. Resistencia Chaco. Argentina

27. **AYALA de MARTINEZ, Ignacia Candelaria.** Calle Avda. Rodríguez de Francia 1800 Pedro Juan Caballero. Tel. 036 73355. Paraguay

28. **AYALA, María Carmen.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

29. **AYALA, Germán.** Supervisión Zona D. Pindó - Itapúa. Paraguay

30. **AYALA, María Lourdes.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

31. **AYALA, Rosalino.** Supervisión Zona D. Pindó - Itapúa. Paraguay

32. **AYMA MORALES, Salustiano.** Ministerio de Educación Bolivia. Calle

Capitán Ravelo 2329 Edif. Excelsior 2° piso. Tel. 00591-2- 443612. Bolivia.

33. **AZARI BARRIOS, Liz Angélica.** Instituto Superior de Lenguas. Calle EE.UU. N° 284 e/ Mcal. Estigarribia. Tel. 490599. Paraguay

34. **BARBOSA MEDEIRA, Ivete María**. Ministerio de Educación Brasil. Calle Explanada dos Minis. Bloco L. Sala 626. Tel. (61) 4109247. Brasil

35. **BARRETO DOMÍNGUEZ, Angela Dora**. Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

36. **BARRIENTOS, José.** Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Calle Cap. Ravelo 2329. Tel. 443612. E-mail: curioste@kolla.net, La Paz. Bolivia

37. **BARRIOS BENÍTEZ, María del Carmen.** Colegio Sta. Teresa de Jesús. Calle Mcal. López 237. Tel. 224683. Paraguay

38. **BARRIOS FLORES, Rafael**. Congreso de la República. Pdte. Comisión de Educación Guatemala. Tel. 2321260 al 9. Guatemala

39. **BARRIOS ORTIZ, Felipe.** Supervisión Zona A. Potrerito Corpus Christi. Paraguay

40. **BARSTELS, Laura.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

41. **BARÚA, Pedro.** Universidad Nacional ISL. Tel. 211419 / 213734. Paraguay

42. **BASABE PALMA, Gregoria.** Supervisión Zona D "Educación Indígena" Ypetymi – Caazapá. Paraguay

43. **BASOA, Edurne.** Gabinete Gobierno Vasco. Tel. 34.94 – 4276432. España

44. **BEJARANO, Estela.** Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina

45. **BENSASSÓN, Laura.** Universidad del Estado. Academia de la Lengua Náhuatl. XITLATOKAN. Telefax. (7) 3123310. E-mail: sazón@mklinux.dti.uaem.mx. Cuernavaca. México

46. **BENTOLILA, Rosario.** Escuela N° 963 Cacique Moreno. Calle Lote Rural 126 Barrio Mapic. Argentina

47. **BERNAL FIGUEREDO, María Cristina.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Sub sede de Luque, Tel. 641564. Paraguay

48. **BOGADO NÚÑEZ, Cristina.** Instituto Superior de Lengua. Limpio. Tel. (0981) 958930. Paraguay

49. **BOGADO, Brígido.** Supervisión Zona D Pindó – Itapúa. Paraguay

50. **BOGADO, Mario.** Guaraní Raity. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

51. **BONILLA ALVARADO, José Manuel.** Consejo Nacional para la Cultura y Artes. Tel. (503) 2214424. El Salvador

52. **BORDES, Dominique.** Embajada de Francia. Calle España 893. Tel. 213855. Paraguay

53. **BUSTAMANTE, Juan Pablo.** UNICEF. Ecuador

54. **CAAL ACALJA, Rómulo Aurelio.** Congreso de la República. Pdte. Comisión de Asuntos Indígenas. Tel. (502) 2321260 al 9. Guatemala

55. **CABALLERO de BARRIOS, Justina.** Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. San Lorenzo. Tel. 5861232. Paraguay

56. **CABALLERO, Crispín.** Supervisión Zona D. Paso Cadena – Caaguazú. Paraguay

57. **CABALLERO, Dicto.** Supervisión Zona A. Carrería-i – Itakyry. Paraguay

58. **CABRAL de JIMÉNEZ, María Asunción.** Guaraní Raity- INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

59. **CACERES de ARÉVALO, Limpia.** Instituto de Formación Docente "Juan A. Villalba". Calle Gral Artigas y O´Leary- Curuguaty, Tel. 0485505. Paraguay

60. **CÁCERES LÓPEZ, María Rosa.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

61. **CÁCERES MARIQUE, Elva Gervacia.** Correo Paraguayo. Itauguá. Tel. 29420730. Paraguay

62. **CÁLCENA, María Felicia.** Guaraní Raity- INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

63. **CÁLCENA, Rosa Elena.** Guaraní Raity- INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

64. **CANDIA de PALACIOS, Verónica.** Ministerio de Educación y Cultura. Calle Nuestra Señora de la Asunción 719 – 1° piso. Tel. 495240. Paraguay

65. **CANELA N., Daicy B.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

66. **CAPUTO de CANDIA, Silvia.** Guaraní Raity- INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

67. **CARBALLO ROJAS, Rosa Blanca.** Academia Militar Francisco Solano López. Calle Ruta N° 2. Tel. (0981) 961459. Paraguay

68. **CARDOZO de MENDOZA, Jacqueline.** Guaraní Raity- INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

69. **CARDOZO MERCADO, Taciano.** Supervisión Zona D Ypetymi – Caazapá. Paraguay

70. **CARRIZO de GÓMEZ FLEITAS, Virginia.** Universidad Católica de Asunción. Santa Librada. Paraguay

71. **CASTILLO, Crisanto.** Escuela de la Provincia de Formosa –Namqom – Formosa. Tel. 3717426426. Argentina

72. **CEDROLA, Carmen Zulema.** Escuela N° 335 Modalidad Aborigen. Calle Lote 68 Ba. Nicaragua. Argentina

73. **CERDAS RIVERA, Yadira.** Universidad Nacional de Costa Rica. Costa Rica

74. **CETRINI de SILVESTRI, Teresita.** Guaraní Raity- INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

75. **CHACHIGNON, Anne.** UNESCO

76. **CHENA, Silvia Raquel.** Profesor Pampa del Indio. Calle San Martín 450 Chaco. Argentina

77. **CHOQUE, Celestino.** Ministerio de Educación Bolivia. Calle Capitán Ravelo 2329 Edif. Excelsior 2° piso. Tel. 00591-2- 443612. Bolivia

78. **CIPOLLINI, Osvaldo.** Programas Escuelas Prioritarias. Argentina

79. **CHACLÁN SOLIS, Bonifacio Celsa.** Reforma Educativa. Miembro de Comisión Consultora. Guatemala

80. **CONDORI ARCASI, Froilán.** Consejo Educación de la Nación. Sucre. Bolivia

81. **CORTESSI de AYALA, Luisa Margarita.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

82. **CORVALÁN, Graziella.** Comisión Nacional de Bilingüismo. Calle Iturbe 891 e/ Manuel Domínguez Edificio Sudamérica 2° piso. Telefax. (595 21) 445314. E-mail: bilingui@mec.gov.py. Paraguay

83. **CRUZABIE, Marciano.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona "C". Educación Indígena. Región Occidental. Paraguay

84. **CUENCA, Ricardo.** PROEÍB andes. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. Bolivia

85. **CUEVAS de ACOSTA, Olga Edith.** Ministerio de Educación y Cultura. Calle Ntra. Sra. de la Asunción 719. 1er. Piso. Tel. 495240. Paraguay

86. **DA ROSA, Aurora.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Calle Río Paraguay 372 y España. Tel. 221105/6. Paraguay

87. **DA SILVA GOMEZ, Felisa Raquel.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Calle Río Paraguay 372 y España. Tel. 221105/6. Paraguay

88. **DÁVALOS, Celsa.** Facultad de Filosofía. Instituto Superior de Lengua. Calle EE.UU. c/ Mcal. Estigarribia. Paraguay

89. **DE GUARANÍA, Félix.** Fundación Mbae verá guazú. Tel. 903639. Paraguay

90. **DEL VALLE RODAS, Juana.** Universidad Nacional de Salta. Calle Bolivia 1550 (4400). Tel. 03874255339. Argentina

91. **DÍAZ COUDER CABRAL, Ernesto.** Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Calle Juárez 87 Tlalpan. Telefax. (52) 55733705. E-mail: dcouder@juárez.ciesas.edu.mx. México

92. **DIAZ TAYLOR, Ruth.** Universidad Regional Autónoma y del Instituto Prom. e Inv. Lingüística Cultural. Nicaragua

93. **DIAZ, Patricia.** Instituto Superior de Lenguas. Mariano Roque Alonso. Tel. 781802. Paraguay

94. **DUARTE, Mariela de.** Supervisión Zona A Itanarami – V. Ygatimi. Paraguay

95. **ECHAGÜE, Mónica de.** Instituto Medalla Milagrosa. Fernando de la Mora. Paraguay

96. **ELIZECHE, Perla.** UNESCO. Paraguay

97. **ENCISO RUIZ DÍAZ, Bárbara.** Ateneo Santísima Trinidad. Tel. (0981) 473946. Paraguay

98. **ERANTS, Martín.** Universidad Regional Autónoma y del Instituto Prom. e Inv. Lingüística Cultural. Nicaragua

99. **ESCURRA de PRODO, Cosmia Damiana.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

100. **ESPILLAGA, Germana.** Guaraní Raity- INPROCOM. Calle Juliana de Martínez (Las perlas) 3562. Tel. 227324. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

101. **ESPINOLA BRITEZ, Elisa.** Supervisión Zona A Acaray – Hernandarias. Paraguay

102. **ESQUIVEL FERREIRA, Rosalía.** Facultad de Filosofía. Tel. 424814. Paraguay

103. **FARIÑA de BRITEZ, Ada Noemí.** Centro Regional Villarrica. Calle Comuneros y G. Arias. Villarrica. Tel. 40 260. Paraguay

104. **FERNÁNDEZ CANQUE, Emilio.** Universidad de Tarapacá. Dirección de Programas de EIB "Pachakuti". E-mail: efernand@uta.cl. Chile

105. **FERNÁNDEZ CANQUE, Gabriel Julio.** Indígenas del Norte. Instituto Agrícola Kusayapu. Tel. (56.58) 245437 / 241773. Chile

106. **FERNÁNDEZ de JOURDAN, Elodia.** Credi Travelk SA. Calle Estrella 962 Telefax. 495 166. Paraguay

107. **FERNÁNDEZ de MENDOZA, Sonia.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

108. **FERNÁNDEZ de MOLINAS, Matilde.** Ateneo de Lengua y Cultura. Barrio Jara. Tel. 224481. Paraguay

109. **FERNÁNDEZ ROMERO, Sonia Elizabeth.** FALEVI. Facultad de Lenguas Vivas. Caacupé. Tel. (0981) 929921. Paraguay

110. **FERNÁNDEZ VARELA, Marta Florencia**. Universidad del Cono Sur de las Américas. Calle Río Paraguay 372 y España. Tel. 221105/6. Paraguay

111. **FERNÁNDEZ ZARZA, Florencia.** Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Superior de Educación. Calle Eusebio Ayala Km. 4 _. Tel. 503011/15

112. **FERREIRA de ALVAREZ, Serafina.** Conferencia Episcopal Paraguaya. Calle Alberdi N° 782 c/ Humaitá. Tel. 443752. Paraguay

113. **FERREIRA QUIÑÓNEZ, Paublino Carlos A.** Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721.Tel. 480444. Paraguay

114. **FIGUEROA, Gladis Rosalía.** Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Calle Juan B. Justo N° 1223. Resistencia – Chaco. Tel. 03722-15645125. Argentina

115. **FRANCO, Zulma Agustina.** Supervisión Zona C. Fuerte Olimpo. Paraguay

116. **FUENTES CRUCES, Ana Corina.** Corp. Nación. Desarrollo Indígena. Calle Covadonga N° 445 Cañete. Tel. 56 – 41611038. Chile

117. **GALEANO de BÉCKER, Rosa Natalia.** Escuela N° 151 14 Próceres de Mayo. Calle N° 1 Manzana N°1 Conavi – Luque. Tel. (0981) 157 917. Paraguay

118. **GALEANO de CARDOZO, Olga.** Comisión Nacional de Bilingüismo. Calle Iturbe 891 e/ Manuel Domínguez Edificio Sudamérica 2° piso. Telefax. (59521) 445314. E-mail: bilingui@mec.gov.py. Paraguay

119. **GALEANO de MENDOZA, Elizabeth.** Colegio Santa Teresa de Jesús,. Calle Mcal. López 237. Tel. 224 683. Paraguay

120. **GALEANO, Cristino.** Mínisterio de Educación y Cultura. Supervisión Zona "A" C. Fortuna – Curuguaty. Paraguay

121. **GALEANO, Dalmacia Griselda.** Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Santísima Trinidad e Itapúa. Tel. 295074. Paraguay

122. **GALEANO, Daniel Abdón.** Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 520276. Paraguay

123. **GALEANO, David.** UNESCO. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 520276

124. **GALLO, Concepción.** UNESCO

125. **GAMARRA de PERALTA, Luci Antonia.** Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Presupuesto. Tel. 498 920. Paraguay

126. **GARCÍA IZAGUIRRE, Pio Alejandro.** Universidad Regional Autónoma y del Instituto de Promoción e Investigación Lingüística Cultural.

127. **GARCÍA, María Verónica.** Ministerio de Educación del Chaco. Calle 1 entre 28 y 30 Saenz Peña – Chaco. Tel. 037323911. Argentina

128. **GARCÍA, Ofelia.** Escuela Bilingüe Cacique Pelayo. Avda. Habear 4220. Tel. 03722467881. Argentina

129. **GARCIA, Verónica.** Instituto Nivel Terciario Pampa del Infierno. Chaco. Tel. 543732 – 467881. Argentina

130. **GARMENDIA LASA, Maricarmen.** Consejera de Cultura. Gobierno Vasco. Tel. (34.94) 4276432. Fax. 4272548. España

131. **GENES, Ida Beatriz**. Comisión Nacional de Bilingüismo. Calle Iturbe 891 e/ Manuel Domínguez Edificio Sudamérica 2° piso. Telefax. (595 21) 445314 - 673024. E-mail: bilingui@mec.gov.py. Paraguay

132. **GETTO de BENÍTEZ, Teresa**. Colegio Santa Teresa de Jesús, Calle Mcal. López 237. Tel. 224683. Paraguay

133. **GIARDINI, Teresita.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

134. **GIGANTE, Elva.** México D.F. Tel. (52.5) 5733705. México

135. **GNASS, Erna Carolina**. Bilingüe Hogar Peruti. Aldea Aborigen Perutí. Tel. 03751- 496140. Argentina

136. **GODOY, Gladys Tania.** Calle Herminio Jiménez. Tel. 0907- 999466. Paraguay

137. **GÓMEZ JIMÉNEZ, Julia Isabel**. Mcal. Estigarribia – Chaco. Tel. 952 217. Paraguay

138. **GÓMEZ LÓPEZ, Jerónimo Ramón**. Universidad del Cono Sur de las Américas. Sub sede de Luque, Tel. 641564. Paraguay

139. **GÓMEZ LOZA, Artemio.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisón Zona A Mbojagua Ygatimi. Paraguay

140. **GÓMEZ VERA, Pablino**. Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 447805. Paraguay

141. **GÓMEZ, Mirna Marisol.** Escuela 335 Modalidad Guaraní Lote 68. Barrio Nicaragua. Argentina

142. **GONZALEZ de BENITEZ, Teresa.** Comisión Nacional de Bilingüismo. Calle Iturbe 891 e/ Manuel Domínguez Edificio Sudamérica 2° piso. Telefax. (595 21) 445314 - 673024. E-mail: bilingui@mec.gov.py. Paraguay

143. **GONZÁLEZ de PIRIS DA MOTTA, Mirta.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

144. **GONZÁLEZ de REGIS, Flordelinda.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

145. **GONZÁLEZ MARÍN, Teresita.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: raity@quanta.com.py. Paraguay

146. **GONZÁLEZ PÉREZ, Estela.** Instituto Superior de Lengua. CONAVI Central Manzana 15 – Lote 19. Tel. 750746. Paraguay

147. **GONZÁLEZ RIVAROLA, Leoncio.** Universidad de Ciudad del Este. Km. 7. Ciudad Nueva – Ciudad del Este. Tel. (0983) 665791. Paraguay

148. **GONZÁLEZ RODAS, Juana Leticia.** PROMEM / UNESCO. Cuarta Calle 1 – 57 zona 10. Guatemala CA. Tel. (502) 3605649. Guatemala

149. **GONZÁLEZ VARGAS, Zonia Isabel**. Facultad de Filosofía. Instituto de Lenguas. Calle Cerro Porteño 452 c/ Mariscal López. Tel. 671537. Paraguay

150. **GONZÁLEZ, Blanca de.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona D. Capitán Bado – Amambay. Paraguay

151. **GONZÁLEZ, Emilia.** Escuela de la Provincia de Formosa. Namqom. Formosa. Tel. 3717426426. Argentina

152. **GONZÁLEZ, Norma**. Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Emeterio Miranda 548. Tel. 520276. Paraguay

153. **GONZÁLEZ, Ricardo**. Escuela de la Provincia de Formosa. Namqom. Formosa. Tel. 3717426426. Argentina

154. **GONZÁLEZ, Trinidad.** Ministerio de Educación de la Nación – Área Aborigen. Avda. Santa Fe 1548. Tel. 011- 41291800. Argentina

155. **GRACIA de GUERRERO, Elida**. Gobernación de Amambay. Tel. 72214. Paraguay

156. **GUANTÁ COLÓ, Margarito.** Ministerio de Educación. 2 – 6 Calle 1-87 zona 10. Tel. 3603826. Guatemala

157. **GUERRERO, Gladys Alejandra.** Instituto Pampa del Infierno. Avda. San Martín 251 Chaco. Tel. 540373 E+ 13. Argentina

158. **GUTIERREZ MENA, Walter.** Consejo Educativo Aymara. Calle 6# 171 Villa Pacajes. Tel. 00591-2-835176. Bolivia

159. **HERMOSILLA, Karina**. Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

160. **IBÁÑEZ RODRÍGUEZ, Leocadia**. Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Superior de Educación. Avda. Eusebio Ayala Km. 4 _. Tel. 503014. Paraguay

161. **JARA, Liliana Inés.** Escuela N° 963 Cacique Moreno. Lote Rural 126 Barrio Mapic. Argentina

162. **JENEFES, Luisa Beatriz.** Escuela Bilingüe Cacique Pelayo. Avda. Alvear 4220. Tel. 03722-467881. Argentina

163. **JIMÉNEZ, Mónica Beatriz.** Paraje Yacuy, Salta. Argentina

164. **JORDAN VILLAGRA, Norma Angélica.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105 / 0271 2550. Paraguay

165. **JULCA GUERRERO, Félix**. Tel. (591) 254 046, E-mail: fjulca@proeibandes.org. Bolivia

166. **KANTASALMI, Kari.** Universidad de Helsinki. Dpto. de Educación P.O. Box 39 FIN- 0014. Tel. 358-9-19128073. E-mail: kantasalmi@helsinki.fi. Finlandia

167. **KRAINER, Anita Josefa**. GTZ /P Ins-EIB, Calle Cap. Ravelo 2329 - Ed. Excels. P2, Tel. 00591 -2- 443 736. Bolivia

168. **LACONICH MARTÍNEZ, Rossana**. Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

169. **LAHAYES DÍAZ, Nidia Josefina.** Ateneo de Lengua y Cultura. Calle Santísima Trinidad e/ Itapúa. Tel. 295074. Paraguay

170. **LASCANO, Ramón Eduardo**. Córdoba 260. Humahuaca – Jujuy. Tel. 54-3887- 421187. Argentina

171. **LEDESMA de ECHEVERRÍA, Liz Raquel**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506 – (0981) 929921. Paraguay

172. **LEÓN de RAMÍREZ, Lissa**. Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

173. **LEZCANO, Alberto.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

174. **LONCON, Elisa**. SIEDES. Calle Los Agustinos 01840 Temuco. Tel. 56-45-253722. E-mail:mayinray@chilesat.net. Chile

175. **LONGO, Isabel.** Calle San Martín 450 Chaco. Argentina

176. **LÓPEZ de AÑAZCO, María Eugenia.** Ministerio de Educación y Cultura. Centro Regional de Educación. Calle10 de agosto y Godoy – Fdo. de la Mora, Tel. 582 386. Paraguay

177. **LÓPEZ de MARECOS, Carmen Florinda.** Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Superior de Educación, Avda. Eusebio Ayala 1142. Tel. 295240. Paraguay

178. **LÓPEZ, Filiberto.** Proyecto PEMBI. Guatemala

179. **LÓPEZ, Luis Enrique.** PROEIB. Andes- Ofic. en la UMSS. Facultad de Humanidades. Plaza Sucre. Tel. (591.42) 54046 / 35802. Casilla Postal 6759. E-mail: lelopez@proeibandes.org. proeib@dicyt.nre.edu.bo Cochabamba. Bolivia

180. **LOVERA, Pedro Orlando**. Universidad Nacional ISL. Cevallos Cue, Tel. 292378. Paraguay

181. **MADDOCK, Rogston.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

182. **MALDONADO de BENÍTEZ, Laura.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

183. **MANSFELD de AGÜERO, María Eva.** CIPRODIGUA. Tel. 373722. Paraguay

184. **MARCA MAMANI, Teodoro.** Instituto Agrícola Kusayapu. Arica. Chile

185. **MARECOS CÁCERES, Norma Dalila**. Calle Del Maestro 416 c/ Sauce. Luque. Tel. 642 355. Paraguay

186. **MARIN de FLORENCIAÑEZ, Cirila Esther.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

187. **MARIN de GONZÁLEZ, Angelina.** Instituto Superior de Lenguas. Calle EE.UU. N° 284 e/ Mcal. Estigarribia. Tel. 490599 / 671579.

188. **MARTÍ, Félix.** Tel. 83493) 4589595 Fax. 4575851. E-mail: centre@unescocat.org. Barcelona. España

189. **MARTÍNEZ ARÉVALO, María de Caacupé.** Fabrica Paraguaya de Vidrios. Avda. 1° de Marzo 145. Tel. 334773. Paraguay

190. **MARTINEZ de ALBERTINI, Adalía.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

191. **MARTINEZ de CAMPOS, María Elvira.** CIPRODIGUA. Tel. 333489 Fax. 300767. Paraguay

192. **MARTINEZ de KLEIN, Nilda.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

193. **MARTÍNEZ RIQUELME, Elena.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

194. **MARTINEZ, Mateo.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona D. Mariano Roque Alonso. Paraguay

195. **MARTINEZ, Mateo.** Asesor Técnico EIB. Confederación de pueblos. Honduras

196. **MARTÍNEZ, Mirta Isabel**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel.495506. Paraguay

197. **MARTINEZ, Silvestre.** Coordinación Nacional Pastoral Indígena. Casanillo - Mcal. Estigarribia. Paraguay

198. **MAZA, Miguel**. Escuela Bilingüe Cacique Pelayo. Avda. Alvear 4220. Tel. 03722469881. Argentina

199. **Mc LEAN, Guillermo.** Universidad Regional Autónoma. Nicaragua

200. **MEDINA, Antonia Beatriz.** Escuela 335 Mod. Aborigen. Calle Alberdi 1027. Tel. 15614259. Formosa. Argentina

201. **MEJÍA PAZ, Carlos Enrique.** Congreso de la República. Secretario Comisión de Educación. Tel. 5022321260/9. Guatemala

202. **MELIÁ, Bartomeu.** Tel. 281185 Fax. 296182. E-mail: jopoi@quanta.com.py. Paraguay

203. **MÉNDEZ, Vicenta.** Proyecto PEMBI. Guatemala

204. **MENDOZA, Gabriel Eugenio**. Educador Popular. Calle San Martín 450 - Chaco. Argentina

205. **MENDOZA, Inocencio.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona A Ygari Poty. Corpus Christi. Paraguay

206. **MEZA de FRETES, Corina.** Tel. 311521. Capitán Bado. Paraguay

207. **MEZA OSORIO, Nilsa Ramona**. Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

208. **MEZA, Fabiola**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 495506. Paraguay

209. **MIÑO de VILLALBA, María Mirian.** Escuela Graduada N° 3576. Yataity – Yhú. Caaguazú. Tel. (0971) 4054119

210. **MIÑO, Adela.** Jardín Bilingüe Intercultural N°25. Barrio Oobrero. Saenz Peña. Tel. 03732-422506. Argentina

211. **MIRÓ, MARGARITA.** UNESCO. Tel. 05322573 - 451811/12. Paraguay

212. **MOLAS de GARCÍA, Carmen**. Colegio La Amistad. Calle Saturios Ríos 1060. Tel. 521567. Paraguay

231. **MONNIN, Carmen**. Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

214. **MONTOISY, Pascal.** Responsable del Programa de Licenciatura en EIB. Facultad de Humanidades – Universidad Mayor de San Simón. E-mail: pascal.montoisy@usa.net. Bolivia

215. **MOREL de NOGUERA, Antonia**. Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105/6. Paraguay

216. **MOREL de PARINI NOGUERA, Antonia.** Instituto Superior de Lengua. Ñeemby. Paraguay

217. **NARDELLI de MIRANDA, Elsa**. Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

218. **NASSER ROMANACH, María Teresa.** Calle Gral. Santos y Juan de Salazar. Tel. 226062. Paraguay

219. **NEYROT, Pelagio.** Coordinación Nacional de Pastoral Indígena. Distrito Pedro P. Peña – Mariscal Estigarribia. Paraguay

220. **NÚÑEZ DUARTE, Eufrosino.** Universidad de Ciudad del Este. Km. 7 Ciudad Nueva. Tel. (0983) 665 789. Paraguay

221. **OCAMPO, Gabina.** Escuelas de la Provincia de Formosa. Namqom. Tel. 3717426426. Argentina

222. **OJEDA, Humberto Dionisio**. Escuela Bilingüe Cacique Pelayo. Avda. Alvear 4220. Tel. 03722 467881. Argentina

223. **OLIVEIRA LARREA, Nazario.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona A. Bajada Guazú. Corpus Christi. Paraguay

224. **ORDÓÑEZ, Nubia.** Universidad Regional Autónoma. Nicaragua

225. **ORTEGA, Esteban.** Fe y Alegría. Calle Juan E. O´Leary 1847. Tel. 390576. Paraguay

226. **ORTEGA, Paul.** UNESCO. Telefax. 34.93.4575851 / 4589595. E-mail: unescopv@eurosur.org. España

227. **ORTELLADO de ESCHGFÄLLER, Bernarda.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 447126. Paraguay

228. **ORTELLADO de SOSA, Teofila.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105. Paraguay

229. **OSORIO, Esmilce.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona A. Jukiry –Itakiry. Paraguay

230. **OVARES BARQUERO, Sandra.** Universidad Nacional de Costa Rica. E-mail: sovares@infoweb.co.cr. Costa Rica

231. **OVELAR de DUARTE, Blanca.** Vice Ministra de Educación. Ministerio de Educación y Cultura. Calle Chile 849. Tel. 443919 – 442500. Asunción. Paraguay

232. **PÁEZ, Angela.** Consejo General de Educación. Calle Pasaje Tamandúa 25 de mayo. Tel. 0375547103. Argentina

233. **PALACIOS FIGUEREDO, Luz Marina.** Ministerio de Educación y Cultura. Calle Tte. Rodi y Río de la Plata. Tel. 421662. Paraguay

234. **PANIAGUA de DUARTE, Yolanda.** Instituto de Formación Docente Emiliano R. Fernández. Calle Ggral. Aquino y Cerro Corá. Guarambaré. Tel. 2932251. Paraguay

235. **PAREDES INSFRÁN, Gina Candelaria.** Mariano Roque Alonso. Tel. (0981) 118147. Paraguay

236. **PAREDES SANTOS, Alicia Lorena.** Instituto de Lenguas. Facultad de Filosofía. Calle Mcal. López y Convección. Fernando de la Mora. Tel. 754211. Paraguay

237. **PARRA, Gloria.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

238. **PAYRET, Estefanía.** Programa Naciones Unidas. Calle Estrella 345 c/ Chile. Edif. City 2° piso. Tel. 493025/7. Paraguay

239. **PENAYO de CHAPARRO, Juana Alberta.** Facultad de Filosofía. Instituto Superior de Lengua. Tel.Cel. 0981924593. PARAGUAY.

240. **PERALTA de AGUAYO, Estela Mary.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105/6. Paraguay

241. **PERALTA de VILLALBA, Lida .** Ministerio de Educación y Cultura .

Supervisión de Educación Indígena. Tte. Rodi y Río de la Plata. Tel. 607428. Paraguay

242. **PEREIRA, María del Carmen de.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Subsede de Luque. Tel. 641564. Paraguay

243. **PEREIRA, Onofre.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona "A". Pindó. Hernandarias. Paraguay

244. **PÉREZ ESTIGARRIBIA, Francisco.** Calle Venezuela c/ Sargento Gauto N° 370. Tel. 292213. Luque. Paraguay

245. **PÉREZ TURQUÍN, Bernardo.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Subsede de Luque. Tel. 641564. Paraguay

246. **PERYERA, Silvia Marisa.** Escuela Bilingüe Cacique Pelayo. Avda. Alvear 4220. Tel. 03722-469881. Argentina

247. **POLETTO, Irene.** Ministerio de Educación y Cultura. Chile 849. Tel. 443078. Paraguay

248. **PORTILLA de FLORES, María Angélica.** Ministerio de Educación y Cultura. Calle Ntra. Sra. de la Asunción 719. 1er. Piso. Tel. 495240. Paraguay

249. **PORTILLO ALDERETE, Emilce.** Instituto Superior de Lenguas. San Lorenzo. Tel. 522123. Paraguay

250. **PORTILLO de BERNAL, Elsa.** Calle Manuel Godoy 871 c/ Boquerón. Tel. 0522-42984. Celular 0981 312801. Paraguay.

251. **PRINCIGALLI de QUEVEDO, María Laura.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona "C". Colegio Palo Blanco. Presidente Hayes. Paraguay

252. **QUINTANA, Susana Beatriz.** Calle San Martín 450. Chaco. Argentina

253. **QUISPE ALANOCA, Esteban.** Ministerio de Educación. Calle Cap. Ravelo 2329. Edif.. Excelsior. Piso 2. Tel. 591-2443736. Bolivia

254. **RAIMUNDO ROJAS, María del Carmen.** Instituto Superior de Lenguas. Tel. 5524667. Paraguay

255. **RAMÍREZ VÁSQUEZ, Genaro.** Consejo Nacional para la Cultura y Artes. Santo Domingo de Guzmán. Tel. 4500406. El Salvador

256. **RAMOS A., Aurelia.** Programa Nacional de Educación Comayahuela MDC. Tel. 23741982. Honduras

257. **RECALDE de NÚÑEZ, Liz Josefina.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Sub-sede de Luque. Tel. 641564. Paraguay

258. **RIQUELME, Esteban.** Ministerio de Educación y Cultura . Dirección de Recursos Humanos. Tel. 227492. Paraguay

259. **RODAS OLIVERA, Teodoro.** Instituto Superior de Lenguas. Loma Pytá. Colegio Nuestra Sra. del Huerto. Tel. Celular 0981 465256. Paraguay

260. **RODAS, Juana del Valle.** Avda. Reyes Carólicos 1896 (4.400). Consejo de Investigación. Universidad Nacional de Salta. E-mail: rodasju@unas.edu.ar Salta.Argentina

261. **RODRÍGUEZ GUAJÁN, Demetrio.** Ministerio de Educación. Calle 2 6-51. Zona 2. Tel. 2532949. Guatemala

262. **RODRÍGUEZ GUAJÁN, Guillermo.** PROMEM/UNESCO. 4ª. Calle 1-57.Zona 10. Tel. (502)3605649. Guatemala

263. **RODRÍGUEZ, Alfredo.** Coordinación Nacional Pastoral Indígena. Fistchat. Mcal. Estigarribia. Paraguay

264. **ROJAS, Axel Alejandro.** Coordinador del Programa Licenciatura en Etnoeducación. Universidad del Cauca.E-mail: muiscawala@latcin.mail.com Colombia

265. **ROJAS, María Antonia.** Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 520276. Paraguay

266. **ROMERO CRUZADIE, María Amelia.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona "C". Laguna Escalante. Presidente Hayes. Paraguay

267. **ROMERO, María Adriana.** Universidad Evangélica. FALEVI. Tel. 495506. Paraguay

268. **ROMERO, Mirian Celeste.** Escuela Bilingüe Cacique Pelayo. Avda. Alvear 4220. Tel. 03722-467881. Argentina

269. **ROQUE, Consuelo.** Universidad de El Salvador. Final XXV Avenida Noreste. San Salvador. Tel. 2252999. Int. 4318.El Salvador.

270. **ROQUE, Reyna Guillermina.** Miami. E-mail: reyfloss@hotmail.com. EE.UU.

271. **ROSSO, Laura.** Escuela Primaria Barrio Toba. Calle Julion A. Roca 1506. Tel. 03722463388. Argentina

272. **RUBIO FLORES, Fernando.** Misión AYD Proyecto IEQ – II Km. 19 San José Pinula. Tel. 6374357. Guatemala

273. **RUIZ DIAZ de BENITEZ, Obdulia.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

274. **RUIZ DÍAZ, Mónica Liliana.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Sub sede de Luque. Tel. 641564. Paraguay

275. **SABIO, Ambrosio.** Secretaria de Educación. Comayaguela MEDC. Tel. 2374192. Honduras

276. **SALINAS, Hermelinda.** Proyecto Educación Bilingüe. Krausirpe La Moskitia de Honduras. Tel. 2377210. Honduras

277. **SAMANIEGO de ALFONSO, Elodia.** Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Filosofia. Calle Itapúa 287 c/ Sacramento. Tel. 298857. Paraguay

278. **SANABRIA, Elida Esther.** Escuela N° 335 Modalidad Aborigen. Lote 68 Ba- Lamqom. Tel. 432326. Argentina

279. **SÁNCHEZ R, Tsemit.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona C. Región Occidental. José Falcón – Pdte. Hayes. Paraguay

280. **SÁNCHEZ, Lidia.** Universidad del Cono Sur de las Américas, Calle Río Paraguay 372 c/ España, Tel. 221 105/6. Paraguay

281. **SÁNCHEZ, María Virginia.** Avda. Gral. Santos 1728. Paraguay

282. **SÁNCHEZ, Vidalia. Cámara del Libro.** Calle Ayolas 129. Tel. 442885. Paraguay

283. **SANDOVAL SIMBA, Patricio.** Coordinador Técnico Responsable del Proyecto Interculturalidad del IADAP. Telefax. (593.2) 563096. E-mail: patomateo@latinculture.com. Ecuador

284. **SARBU, Luciana**. Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

285. **SEGOVIA de BORDA, Julia Irene.** Instituto Superior de Lenguas. Avda. Eusebio Ayala Km. 4 _.Telefax. 292239. Paraguay

286. **SERVIÁN de AMARILLA, Judith Antonia.** Centro Regional de Educación. Calle Olimpo c/ Pai Anasagasty, Tel. 054142210. Paraguay

287. **SERVIN, Juan.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona C. Cerrito Departamento Presidente Hayes. Paraguay

288. **SICHRA de REGALSKI, Inge.** PROEIBANDES. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. Bolivia

289. **SILVA FERNÁNDEZ, Ramón.** Comisión Nacional de Bilingüismo. Calle Iturbe 891 e/ Manuel Domínguez Edificio Sudamérica 2° piso. Telefax. (595 21) 445314. E-mail: bilingui@mec.gov.py. Paraguay

290. **SILVERIA, Ana Margarita.** Consejo General de Educación. Ruta Provincial 7 – Misiones. Argentina

291. **SILVESTRI, Aristóbulo.** Auxiliar Docente. Calle San Martín 450 Chaco. Argentina

292. **SOSA BRITEZ, Angel Ramón.** Ministerio de Educación y Cultura. Calle Chile 849. Tel. 452258. Paraguay

293. **SPEZZINI, Susan.** Universidad Nacional Inglés. Tel. 600479. Paraguay

294. **SUÁREZ, Zulma Agustina .** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona C. Comunidad Indígena Riacho Mosquito. Paraguay

295. **TALAVERA de MOLINAS**, Rosa Dalia. Universidad del Cono Sur de las Américas. Sub sede de Luque. Tel. 641564. Paraguay

296. **TALAVERA, Patricia**. Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

297. **TAYLOR, Eliseo.** Universidad Regional Autónoma. Nicaragua

298. **TENY MAQUIN, Cesar Augusto.** Consejo Nacional de Educación Maya. Calle 4ª. 1- 57 Zona 10. Tel. 3608040 – 3605649. Guatemala

299. **TESAR, Charles.** Director de World Learning. Guatemala

300. **TILLNER, Teresa de Jesús.** Universidad Autónoma de Asunción. Calle Montevideo y Oliva. Tel. 553817. Paraguay

301. **TOLEDO FRANCISCO, María Pascual.** PROMEN UNESCO. Guatemala

302. **TOMÉ, Marta.** Programa Escuelas Prioritarias. Argentina

303. **TORREJON SULLCANI, Lucio.** Consejo Educativo Aymara. Calle 6# 171 Villa Pacajes. Tel. 00591-2-835176. Bolivia

304. **TORRES de ROMERO, Aída.** Comisión Nacional de Bilingüismo. Calle Iturbe 891 e/ Manuel Domínguez Edificio Sudamérica 2° piso. Telefax. (595 21) 445314. E-mail: bilingui@mec.gov.py. Paraguay

305. **TRIGO, Sara Ester.** EGB. Salta. Calle Coronel Vid. N° 639 (4560). Tartagal – Salta. Tel. 038755641089. E-mail: iem@tartagal.unas.edu.ar. Argentina

306. **TRINIDAD ZARZA, Zulma Beatriz**. Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní. Calle Julia Miranda Cueto 1721. Tel. 312052. Paraguay

307. **TZAY, Claudio.** Técnico de World Learning. Guatemala

308. **TZUL, Cesar Augusto.** Técnico de World Learning. Guatemala

309. **UDRIZAR RUÍZ, Marcos**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 495506. Paraguay

310. **UPJAN, Pablo.** Proyecto PEMBI. Guatemala

311. **URIAN, Lilian.** EGB. Salta. Calle Roque Sáenz Peña 92 (44509. Aguaray – Salta. Tel. 03875460063. Argentina

312. **VALADEZ, Concepción.** Tel. (1-310) 2066293. California. EE.UU.

313. **VALDEZ de BALBUENA, Ydalina.** Ateneo Paraguayo. Calle 24 proyectadas y Santa Fe. Tel. 310243. Paraguay

314. **VALENZANO, Yemets Jei Luis.** Supervisión Zona D Mariano Roque Alonso – Dpto. Central. Paraguay

315. **VARGAS VERA, Antonio.** Supervisión Zona A Yhovy – Curuguaty. Paraguay

316. **VÁZQUEZ PORTILLO, Sika Seri.** Universidad Tecnológica de Comercialización y Desarrollo. Calle Pedro Juan Caballero y Cristóbal. Tel. 052242261/ 42814. Caaguazú. Paraguay

317. **VAZQUEZ, Verónica.** Fe y Alegría. Calle Juan E. O´leary 1847. Tel. 371659 / 390576 Fax.(595) 390587. Asunción. Paraguay

318. **VELÁSQUEZ, Dora Graciela.** FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 422716 – 495506. Paraguay

319. **VERA, Ariel Vicente.** Instituto Hogar Peruti. Aldea Aborigen Peruti. Tel. 03751 –15532667. Argentina

320. **VERÓN de RECALDE, Eliodora.** Centro Regional de Educación Saturio Ríos. Calle Dr. Semidei 5968. Tel. 292822. Paraguay

321. **VILLAGRA BATOUX, Delicia**. Comisión Nacional de Bilingüismo. Calle Iturbe 891 e/ Manuel Domínguez Edificio Sudamérica 2° piso. Telefax. (595 21) 445314. E-mail: bilingui@mec.gov.py. Paraguay

322. **VILLALBA, Elsa.** Guaraní Raity – INPROCOM. Calle Las Perlas 3562. Tel. 227234. E-mail: guarani-raity@quanta.com.py. Paraguay

323. **VILLALBA, Paulino.** Ministerio de Educación y Cultura. Supervisión Zona A. Arroyo Azúl – Hernandarias. Paraguay

324. **VILLALBA, Zulma Noemí de.** Instituto de Formación Docente Juan A. Villalba. Calle Gral. Artigas y O´leary. Curuguaty. Tel. 048505. Paraguay

325. **WAGER, Robin**. FALEVI. Universidad Evangélica. Calle EE.UU. y San Carlos. Tel. 495506. Paraguay

326. **ZAPETA GARCÍA, José Ángel.** Técnico de World Learning. Tel. (502) 3346104 / 3326190. Guatemala

327. **ZARATE de ALVAREZ, Nimia.** Instituto Superior de Lengua. Loma Pyta. Colegio Nuestra Señora del Huerto. Tel. 290065. Paraguay

328. **ZÁRATE MIRANDA, Graciela Celsa.** Liceo Santa Cecilia. Km. 22 Monday. Minga Guazú. Paraguay

329. **ZAVALA LEDESMA, Delsa Beatriz.** Universidad del Cono Sur de las Américas. Calle Río Paraguay 372 y España. Tel. 221105/6. Paraguay

330. **ZUBIZARRETA, José Luis.** Gobierno Vasco. Bilbao. España

331. **ZUPPI, Raquel Zoraida.** EMDEPA. Km. 7 A. del Valle. Argentina

Se terminó de imprimir
en el mes de octubre de 2001
en los talleres gráficos de la
EDITORA LITOCOLOR SRL
Cap Figari 1115 - Telefax: 213 691 - 203 741
Asunción - Paraguay

IV

Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe