



Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina

Grupo de Investigación: E Pluribus Unum? Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas. Universität Bielefeld

Compiladores: Dra. Juliana Ströbele-Gregor, Dr. Olaf Kaltmeier, Dra. Cornelia Giebeler
2010

Editor:
Deutsche Gesellschaft
für Technische Zusammenarbeit
65726 Eschborn
<http://www.gtz.de>

Responsable:
Silke Spohn, UO 2120
Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina
y el Caribe
Programa "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en
América Latina, PROINDIGENA"

Silke.spohn@gtz.de
Teléfono: 0049-6196 79-6215
Telefax: 0049 6196 79 7257

Autores/Autoras:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler,
Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel, Teresa
Valiente, Uta von Gleich, Anita Krainer, Walter Gutiérrez

Compiladores:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier,
Cornelia Giebeler
[www.uni-bielefeld.de/\(en\)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html)

Redacción:
Silke Spohn
Anna Steinschen

Fotos de la carpeta:
Olaf Kaltmeier, Renata Hofmann

Impresión:
Druckreif
Gründenseestr. 7
60386 Frankfurt
Teléfono: 0049 69 42088777

2010

Contenido

Introducción

Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler

I. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía

Olaf Kaltmeier:

Educación Intercultural y Políticas de Identidad.

Juliana Ströbele-Gregor:

La Educación Intercultural Bilingüe y Pueblos Indígenas en América Latina – ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente?

II. Interculturalidad en la encrucijada

Cornelia Giebeler:

Conceptos de Inter-, Trans- e Intraculturalidad en la Educación.

Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel:

Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena.

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente:

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina.

Utta von Gleich:

La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural: La Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística.

IV. Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI

Anita Krainer:

La Educación Intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual.

Walter Gutiérrez:

La Educación Intercultural Bilingüe y participación social como ejes de la ley 1565 de Reforma Educativa y el proyecto de ley Avelino Siñani y Eleizardo Perez.

Los autores / las autoras

Entre voces es un libro que intenta contribuir al cambio de los términos en que se suele dar el diálogo entre los distintos en el espacio político. Los términos que se busca cambiar son los nombres, esta vez narrados desde la voz de los actores. Es decir, llamarse wixaritari desde su propia concepción de temas como la belleza, la justicia, el trabajo, la salud y su “propia” historia de México. Por otro lado, en esta propuesta también se buscó desplazar la “universalidad” de la epistemología moderna para hacer lugar a una gnoseología múltiple, enmarcada por los nombres con los que se desea ser nombrado y desde una visión propia de los colonizados indígenas y mestizos.

La metodología que se siguió para la ejecución de la autoría del libro es, por mucho, responsable de esta contribución. Nos queda claro que el diálogo entre los diversos autores de *Entre voces* es lo que gestó el espíritu del proyecto editorial. Enseñar a nombrarse, a presentarse, a definirse y a dialogar en el espacio público, solo se puede a partir del mismo ejercicio de hacerlo, generando con ello nuevos procesos y dinámicas de diálogo entrecultural.

La experiencia de *Entre voces* permitió tener claro:

- *La postura de cada voz*
- *Un posicionamiento de todas las voces al mismo nivel*
- *La emulación de un espacio de discusión, tal como el espacio público*
- *La posibilidad de evidenciar el proceso de negociación en la autoría y en el diseño didáctico*

Y no es que la metodología de *Entre voces* sea la única vía para pensar en autorías distintas para la Interculturalidad, pero sí es la muestra de que procesos distintos traen resultados distintos. Lo que urge en el tratamiento de la diversidad es, precisamente, procedimientos distintos. Eso es lo que incita el proyecto de *Entre voces*.

Bibliografía

Corono Berkin, Sarah (2007): *Entre voces. Fragmentos de educación entrecultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pérez Daniel, M. R. (2008): *El Discurso Intercultural en Tres Textos Educativos Mexicanos Contemporáneos: Análisis de las Unidades de Sentido*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Programa Sectorial de Educación, Secretaría de Educación Pública 2007-2012.

Público-Milenio, México D.F., 12 de febrero 2008.

Rancière, Jacques (1995): “Politics, Identification and Subjectivization”, en John Rajchman (ed.), *The Identity in Question*, New York: Routledge.

Scott, Joan W. (1995): “Multiculturalism and the Politics of Identity”, en John Rajchman (ed.), *The Identity in Question*, New York: Routledge.

Sennett, Richard (1980), “Lo que Tocqueville temía”, en *Narcisismo y cultura moderna*, Barcelona: Kairos

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente Catter

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina

1. Escenario de evidencias generales

¿Qué resultados tenemos al cabo de 35 años de implementación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica? Innovación pedagógica, perspectiva intercultural y metodología específica en la enseñanza de lenguas en sociedades multiculturales son sus componentes principales. Es una propuesta pedagógica frente a una realidad educativa rural con alta deserción escolar temprana, bajos rendimientos, repetición de grado y extra-edad, y actualmente también una propuesta para el sector urbano-periférico con creciente población originaria (De la Torre, 2003; Xuxo, 2006). La EIB ha contribuido en el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural en marcos legales; la perspectiva intercultural es lineamiento de políticas públicas y contenido transversal en las políticas educativas; la importancia de la enseñanza de lenguas y del desarrollo de competencias básicas es enfoque curricular. Al respecto el movimiento indígena influye en el desarrollo de conceptos, intervenciones y prioridades con respecto a esta modalidad educativa.

¿Nos encontramos frente a un desarrollo educativo paralelo o de subordinación de la EIB al sistema oficial dentro de un marco político caracterizado por la exclusión social en un escenario global de transhumancia multilingüe-cultural, una evidencia creciente en la vida cotidiana? Hasta hace apenas dos décadas se necesitaba dos o tres generaciones para trascender espacios locales, regionales y nacionales. Ahora es muy estrecho hablar solamente de espacios territoriales; sus límites se diluyen debido al flujo migratorio intenso y la comunicación virtual. Las decisiones son más rápidas frente a demandas e ideales de mejorar las condiciones de vida. No sorprende cuando una joven o un joven de 18 años de una comunidad altoandina o amazó-

⁷ Sarah Corona, Rebeca Perez-Daniel, “Towards a Concept of Interculturality Based on Praxis: The Seminar and the Youth Library”, en *Culture, Language and Globalization, International Association for Intercultural Communication Studies*, EUA, Vol. XV:2, 2006.

nica solicita una visa de trabajo o estudio en EE.UU., España u otro país, iniciando así, como muchos otros jóvenes de Latinoamérica, un proceso de transculturalidad y creación de espacios de intercambio de experiencias y transformación de identidad (Welsch, 1996).

Interconexión es una necesidad de información y mantenimiento de relaciones personales, familiares, sociales y políticas.

La EIB tiene en cada país connotaciones específicas. Ellas son un indicador de un proceso de dependencias coyunturales. ¿EBI o EIB? Si bien utilizados con frecuencia indistintamente, ambos términos expresan diferentes momentos de una trayectoria empezada con la educación bilingüe, EB, hace más de medio siglo centrado en la lengua indígena como instrumento de castellanización. El concepto de interculturalidad en EBI marca la diferencia a partir de las experiencias y debates sobre relaciones de exclusión y marginación en las sociedades latinoamericanas multiculturales. La EBI se recrea a sí misma en EIB a través del debate en torno a los DDHH, la profundización en la cosmovisión indígena, el reconocimiento de las ventajas de la competencia multilingüe en el proceso de aprendizaje, así como de la importancia del diálogo intercultural como práctica necesaria para todos los actores sociales de un país multicultural y no solamente válida para un sector social. En este contexto de resignificación, la EIB se encuentra actualmente entre el aula, la esfera pública y política, ahora inmersa en la encrucijada global. Un efecto de su recorrido en los últimos 35 años es su despegue del ámbito meramente áulico y su contribución en la investigación social, en los espacios públicos y la discusión política sobre tolerancia a la diferencia, inclusión social, diálogo entre culturas, participación plural, ciudadanía intercultural, derechos lingüístico-culturales, equidad de género y conservación del medio ambiente. Este importante avance discrepa, sin embargo, con indicadores de retroceso en las tasas de promoción, y de deserción, principalmente de las niñas (Nucinkis, 2005), en regiones coincidentes con el bilingüismo castellano – lengua originaria. Dichas tasas, con probabilidad, son aún más altas si se afina el componente de género y agrega la cantidad de analfabetos por desuso de la competencia lectora en regiones bilingües, quienes quedan sin el merecimiento de ser sujetos de atención, debido a su invisibilidad en las estadísticas (Perfil Sociodemográfico del Perú, 2008). Los rendimientos escolares en escuelas EIB son mejores en materias básicas –lenguaje y matemáticas– en comparación con las escuelas de control, pero aún son insatisfactorias en relación con los promedios nacionales (Rockwell, 1988; Bergmann 1993). De otro lado, en las estadísticas no es visible el desarrollo concomitante de valores y competencias sociales. ¿Se trata de un problema metodológico, de voluntad política, de gestión, de cambio de prioridades del movimiento indígena, como lo sugiere María Quintero para el caso de Ecuador? (Garcés, 2006:

149). Experiencias EIB en el Perú muestran un proceso que se mueve entre innovación pedagógica y tradición educativa en una sociedad con profundos contrastes estructurales: marginación social y cultural y frágil ejercicio de ciudadanía democrática. La EIB se encuentra ante su propio desafío en un mundo globalizado cuyas ventajas indudables contrastan con relaciones de exclusión y estructuras inequitativas y que, dado el caso, también las cimienta.

2. Perspectiva intercultural, lengua y educación: prescripción, tradición e innovación

1) Interculturalidad se entiende básicamente como a) experiencia cotidiana (Fornet-Betancourt, 2001) y reacción natural frente a lo extraño y diferente entre personas o grupos con distintas visiones de entender el mundo y sus relaciones. La calidad de la reacción depende de experiencias y relaciones previas en un momento y lugar determinados, b) meta política orientada a la inclusión social en una sociedad multicultural basada en el ejercicio ciudadano democrático y c) concepto de intervención que promueve la superación de la marginación, discriminación y exclusión social y cultural. En el espacio educativo, una forma clásica de manejar la interculturalidad es el tratamiento de aspectos folclóricos locales y regionales (Trapnell, 2006). La profundización de las relaciones sociales ha conducido a la elaboración de diferentes estrategias denominadas aquí en forma resumida: confrontación, asimilación y comunicación. Ellas no se excluyen sino que pueden coexistir entramadamente en la búsqueda de respuesta a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales de una sociedad multicultural. Dentro de esta perspectiva la identidad cultural es un vector principal. Las tres estrategias parten de una interpretación dual –tradicional/moderno, bien/mal etc.– como explicación de relaciones sociales de exclusión e inequidad. En el marco de contenidos educativos oficiales, la inclusión de elementos locales es una innovación en la elaboración de una imagen positiva y de revaloración de culturas vivas, hasta hace aproximadamente cuatro décadas objetos de estudios antropológicos y lingüísticos, y excluidas de los contenidos escolares oficiales. En una estrategia de confrontación, la propuesta de solución es también dicotómica pero de inversión, donde los contenidos pueden llegar a interpretaciones ideales de formas sociales y políticas de experiencias y del conocimiento histórico-locales. En una estrategia de asimilación, se concilia la legitimación de contenidos oficiales mediante su traducción en la lengua originaria. En una estrategia de complementariedad, se trata de orientar la comunicación entre contenidos del currículo oficial con experiencias y conocimientos del contexto local, a fin de compartir diferentes perspectivas del conocimiento (Dietschy-Scheiterle, 1989).

2) La cultura prescriptiva de aprendizaje es aún predominante en la relación entre innovación pedagógica, basada en la solución de problemas concretos, y formas tradicionales educativas, orientadas principalmente en la enseñanza frontal y memorización de contenidos ajenos al mundo de las experiencias de los niños y niñas. Las propuestas de la EIB en los discretos límites de un proyecto con apoyo externo de la cooperación internacional se debilitan en la fase de extensión sin apoyo de la cooperación internacional. De esta forma, se entiende la preocupación de muchos maestros cuando dicen: «¿cómo aterrizar (con sostenibilidad) la EIB en el aula desde una perspectiva intercultural?» (Tubino, 2005:3). Existen diversas causas con diferente peso según los países: dependencia coyuntural, débil presencia de una voluntad política de aplicación sostenible con una visión de sociedad que deja sin articular los imaginarios de los diferentes actores sociales, incluidos los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas, deviniendo éstas más en un movimiento cívico político antes que cívico cultural. No extraña que se produzca una cadena consecuente de incoherencias entre los diferentes niveles educativos, proliferación y burocratización centralizada de normas y reglamentos, recortes presupuestarios, inestabilidad de representación institucional, estructuras paralelas, sistemas educativos con reestructuraciones volátiles, y falta de investigación y evaluación adecuadas a los requerimientos de la educación en general. Es, en realidad, el reflejo de los límites de toda propuesta de cambio, en general de desarrollo, si en la sociedad nacional no están claras las condiciones políticas básicas. Dentro de este contexto de inseguridad y falta de continuidad en el espacio EIB, la prescripción curricular – 'el deber ser' – sigue siendo el instrumento funcional de enseñanza-aprendizaje y el documento más seguro para muchos maestros ante la fiscalización de inspectores formados principalmente para la burocracia. Existen procesos de descentralización y desconcentración institucional favorables a la EIB. La respuesta regional respecto de su proyecto educativo y de la superación del aspecto prescriptivo del aprendizaje, y de qué forma lo supera, todavía está en suspenso. La idea de un currículo propio, tema central en diversos proyectos (Valiente, Küper, 1996), fue eje de discusión en el VIII Congreso Nacional de EIB realizado en Ayacucho en febrero de 2009.

3) La escuela es una cesura en el proceso de socialización indígena, que no logra construir una relación entre la orientación práctica del aprendizaje indígena y la prescripción escolar. Ella funciona principalmente como una empresa de reglamentos que deben ser aplicados a fin de lograr resultados planificados. Los resultados de la evaluación PISA (PISA, 2001), y de otras similares realizadas en el continente latinoamericano, han trastornado supuestos sobre la calidad de la educación. La redefinición de con-

ceptos sobre estándares en el rendimiento y desarrollo de competencias, entendidas éstas como la capacidad de poder actuar antes que la demostración de mucha información, es una de las consecuencias en diversos procesos de reforma educativa de países participantes en las evaluaciones. La pregunta ¿qué hago con lo que sé? está llevando a nuevos planteamientos acerca del rol de la educación y del docente. La resistencia de muchos padres de familia a la EIB es un resultado, entre otros, de su poco ejercicio de participación en el proceso educativo de sus hijas e hijos – efecto de una práctica ciudadana frágil–, así como de su desconfianza hacia una propuesta innovadora, con la cual simpatizan, pero que a sus ojos la promoción del aprendizaje en lengua originaria y en castellano no es apoyada sosteniblemente por las instituciones políticas y educativas. La escuela es considerada como una oportunidad de aprendizaje de nuevos conocimientos y de mejoramiento de las condiciones de vida. En este proceso, entre el insuficiente apoyo institucional y político y la práctica de una innovación pedagógica, diversos padres de familia se sienten frustrados por doble vía: por un lado, por un sistema de educación con contenidos ajenos al mundo de sus experiencias, pero con míticas promesas de superación económica y social y, por otro lado, por la EIB con ideas innovadoras engendradas en la misma cultura prescriptiva del sistema educativo, utilizadas coyunturalmente y luego abortadas por el mismo, que no se deja filtrar estructuralmente.

4) Los procesos de aprendizaje y expectativas indígenas son, en el mejor de los casos, insumos del currículo oficial. ¿Cómo se puede elaborar un currículo que integre capacidades, conocimientos y experiencias del mundo de los niños, niñas y adolescentes indígenas y los articule con objetivos e intereses de la familia y la comunidad dentro de un contexto social global? En base a un estudio sobre el conocimiento del mundo que poseen niños y niñas alemanes de siete años de edad y de diferentes estratos sociales, se elaboró un catálogo de lo que saben y pueden a esta edad (Elschenbroich, 2002). El resultado fue una lista de 70 capacidades derivadas de su experiencia con el mundo: percepciones, valores, habilidades, medio ambiente, sentimientos, emociones, conceptos, el sentido de cambio de las cosas y situaciones. El frecuente “por qué de las cosas” se suma como un indicador de curiosidad natural y del deseo de conocer el orden del mundo, entendido éste como un espacio inagotable de hallazgos, en el cual es preciso saber entenderlo, ubicarse y poder actuar en él. Resultados de estudios en proyectos de EIB sobre el desarrollo de destrezas –motoras y cognitivas– en el proceso de socialización y aprendizaje de niños y niñas indígenas, son elementos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yáñez del Pozo, 1988; Aikman, 2003). Las habilidades adquiridas en la familia y la comunidad –lengua materna, habilidades cognitivas, afectivas y valores–, y la integra-

ción de capacidades y modos de aprendizaje, se desarrollan desde muy temprana edad y están orientadas a la responsabilidad social. Una profundización de las capacidades sociales y de valores de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas daría muchas luces para el diseño de un currículo basado en una perspectiva pluridimensional del conocimiento y de inclusión de sus experiencias, expectativas, intereses y valores. El concepto global de educación intercultural tiene actualmente todavía una función conciliadora, de mitigación del componente lingüístico-cultural que no lo ignora pero se invisibiliza. La tendencia de homogeneización social aún subyace. Los desarrollos educativos, en mayor o menor grado paralelos, se encuentran en una relación entretejida de subordinación. La EIB alimenta al sistema oficial a través de su incorporación tipo paseo de estructura en estructura. El sistema oficial toma aquello que le sirve, contradiciendo sus propias leyes, normas y reglamentos. Existe una retórica política de inclusión social visible en normas y leyes, pero de exclusión real en la práctica cotidiana e invisible en estadísticas oficiales. En otras palabras, nos encontramos frente a una política sutil de encubrimiento. Desmantelamiento, reestructuraciones institucionales y/o la falta de sostenibilidad en la aplicación de políticas favorables a la EIB contribuyen a la resistencia de muchos padres de familia frente a esta modalidad educativa. El enfoque EIB de entender el mundo como un espacio de y para todos es elocuente y tentador; constituye una base susceptible de desarrollo de perspectivas abiertas de tolerancia a la diferencia y al planteamiento de los temas globales, con prácticas de aprendizaje en base a la experiencia desde los niveles escolares básicos.

5) El uso de la lengua originaria como instrumento de aprendizaje se ha quedado en los niveles educativos básicos. Tampoco está consolidado el aprendizaje sistemático del castellano como segunda lengua. Existen dos modelos básicos de manejo de las lenguas: a) uso instrumental de la lengua originaria para la castellanización (modelo de transición substractivo) y b) uso de las lenguas como instrumentos y objetos de estudio (modelo de mantenimiento) (von Gleich, 1989). Actualmente existen diversas estrategias del manejo del modelo de mantenimiento, como, por ejemplo, la de contextualización –interpretación de contenidos elaborados en castellano y su traducción en lengua originaria– aplicada en Nicaragua (Mora, 2005; Barboza, 2007). En qué lengua, qué y cómo se manejan las lenguas en relación con los contenidos de aprendizaje son preguntas clave desde una perspectiva intercultural. Existen dos corrientes: a) traducción en la lengua originaria de los contenidos oficiales, elaborados previamente en castellano, b) selección de contenidos de la cultura indígena bajo el criterio de contraste (modelo dual), de confirmación de contenidos oficiales (modelo asimilacionista) y de complementariedad entre diversas perspectivas del conocimiento

(modelo comunicativo). En un estudio (Otto, 1993) en base a una encuesta aplicada a estudiantes indígenas de escuela primaria y secundaria en zonas bilingües y urbanas de Ecuador, se destaca una fuerte simpatía por cuentos y leyendas escritos en quichua y aceptación de que temas como la reciprocidad, la historia local y técnica agrícola sean tratados en quichua. Estos mismos estudiantes son conscientes de la utilidad del castellano como lengua común en la adquisición de nuevos conocimientos. Es decir, para los niños y jóvenes entrevistados, el mundo no está estructurado en contenidos o en temas indígenas e hispanos, sino que lo ven como una globalidad con necesidades.

6) Los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas son provocados ante la amenaza de invasión territorial y destrucción de las condiciones básicas vitales. La demanda de recursos naturales y minerales para la exportación según los acuerdos del libre comercio y de los intereses de los países importadores afectan la existencia de etnias, comunidades y diversos grupos indígenas asentados en dichos territorios por costumbres ancestrales y legitimados por la legislación actual. La lucha por el territorio concentra la atención principal. Los temas sociales, entre ellos el de educación, se quedan bajo la influencia de la corriente oficial centralizada. Los esfuerzos de la EIB corren el peligro de convertirse en un refugio que se mueve entre el aislamiento de experiencias, treguas de intercambio de experiencias a través de redes, encuentros y congresos, así como acuerdos oficiales con propósitos inmediatos. En el octavo congreso nacional de EIB realizado en Ayacucho en febrero de 2009, una de las preguntas en el debate fue *“¿qué hacer para que la EIB se convierta en un movimiento para mejorar la calidad educativa?”*

El concepto de calidad educativa es visto desde diferentes perspectivas. Su aplicación en la práctica depende de las prioridades en las respectivas sociedades. ¿Qué significa calidad educativa para los pueblos indígenas? En la Consulta Nacional realizada en Ecuador con apoyo de UNESCO en 1992 (García, 1992), uno de los resultados más importantes fue el vínculo de la calidad de la educación con el concepto de interculturalidad, así como la importancia de la adecuación de la investigación científica a las necesidades de la población indígena dentro de una pedagogía que reconoce la pluriculturalidad del país. Los resultados de la Consulta Nacional fueron elementos para el proceso de reforma curricular nacional; los problemas específicos de la EIB quedaron en segundo plano.

3. Reflexiones

El proceso de EIB, primariamente con un carácter compensatorio en la nivelación de déficits de niños indígenas del sector rural y urbano-marginal con creciente población

originaria, pone al descubierto un problema eminentemente político a través de la complejidad de un sistema educativo que no puede ser resuelto dentro de límites escolares. Los avances de la EIB indican la necesidad de una política macro con una clara visión de sociedad, pero, sobre todo, de una voluntad política sostenible de aplicación. La EIB se encuentra actualmente en una fase de transición entre tradición e innovación. La redefinición de sus metas, tomando en cuenta el potencial acumulado de sus experiencias en relación con los avances de la pedagogía moderna y los principios del movimiento indígena, los avances de la ciencia y la tecnología, las técnicas modernas de la información y las demandas de los temas globales implica:

a) desde el movimiento indígena, articular la confianza en el valor agregado de sus propias capacidades lingüístico-socioculturales y políticas en la elaboración de un sistema formal educativo que refleje sus intereses, expectativas, experiencias y conocimientos;

b) desde la sociedad en general, el reconocimiento y respeto a su diversidad cultural en la creación coherente de objetivos de una educación formal, dentro de una visión de sociedad incluyente y expresada en los diferentes espacios públicos y de la vida cotidiana de una sociedad multicultural moderna democrática;

c) desde la cooperación internacional, contribuir en este desarrollo con el fortalecimiento de la EIB como parte del sistema educativo, a través del fortalecimiento de contenidos transversales, capacidades políticas e institucionales y liderazgos locales.

En la encrucijada global, las experiencias de EIB acumuladas constituyen un elemento de despegue del ámbito meramente educativo-experimental y de su participación en los ámbitos públicos y políticos. Es un paso importante en un proceso emancipatorio de su subordinación al sistema oficial, hacia una visión de sociedad inclusiva en un contexto de reflexión, discusión, intercambio de experiencias y producción de conocimientos a partir del espacio de las vivencias, así como de organizarlo y transformarlo.

Bibliografía

Aikman, Sheila (2003): *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Serie Lengua y Sociedad, 19.

Barboza, Leyla (2007): "Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria". En: *Pueblos Indígenas y Educación*, N°. 59. Quito: Ediciones Abya Yala, GTZ, pp. 79-88.

Bergmann, Herbert (1993): "Breve análisis de las investigaciones sobre el rendimiento escolar en escuelas experimentales y de control de la educación bilingüe intercultural Ecuador." En: *Pueblos Indígenas y Educación*, N°. 25. Quito: Coedición Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya Yala, pp. 23-41.

De la Torre, Luis (2003): "La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos". En: *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, GTZ, pp. 347-358.

Dietschy-Scheiterle, Annette (1989): *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima, Puno: GTZ.

Elschenbroich, Donata (2002): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. Berlin: Goldmann Verlag.

Fornet-Betancourt, Raúl (2001): "Filosofía e Interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica". En: Heise, María (ed.) (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación, pp. 63-73.

Garcés V., Fernando (2006): "La EIB en Ecuador". En: Luis Enrique López, Rojas, Carlos (eds.): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural editores, pp. 111-183.

García, Arvelio (1992): "La educación bilingüe intercultural en la consulta nacional de educación Siglo XXI. En: *Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 23. Quito: Ediciones Abya Yala, GTZ, pp. 25-32.

Gleich, Uta von (1989): *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: GTZ.

Mora Núñez, Dionisio/ Gutiérrez Colindres, Perla (2005): "La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva." En: *Revista Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 56. Quito: Abya Yala, GTZ, pp. 74-87.

Nucinkis, Nicole (2005): "La EIB en Bolivia". En: Luis Enrique López/ Rojas, Carlos (eds.): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, pp. 25-110.

Otto, Monika (1993): "La educación bilingüe intercultural

ral y el interés de la juventud indígena: Una encuesta entre alumnos de cuatro escuelas primarias del Proyecto EBI y cuatro colegios en diversas regiones andinas del Ecuador”. En: *Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 27-28. Quito: Abya Yala, GTZ, pp. 67-110.

Perfil Sociodemográfico del Perú (2008): Censos 2007. XI de población – VI de vivienda. Lima: Instituto Nacional de Estadística, INEI. Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, PNUD.

PISA 2000 (2001): *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium (eds.). Opladen: Leske+Budrich.

Rockwell, Elsie/ Mercado, Ruth/ Muñoz, Héctor/ Pellicier, Dora/ Quiroz, Rafael (1988): *Educación Bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima: Edición Rosario Rey de Castro.

Trapnell, Lucy/Neira, Eloy (2006): “La EIB en el Perú”. En: López, Luis Enrique López, Rojas, Carlos (eds.): *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, pp. 253-366.

Tubino, Fidel (2005): *Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano*. Documento de trabajo. Lima.

Valiente Catter, Teresa/ Quispe, Esteban (1992): “Interculturalidad y vida cotidiana”. En: *Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 21. Quito: Edición Abya Yala - P.EBI (GTZ-MEC), pp. 79-96.

Valiente Catter, Teresa/ Küper, Wolfgang (1996): *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990 – 1993)*. Rossdorf: GTZ.

XuxoYapuchura, Moisés (2006): “Hacia una educación intercultural en áreas urbanas.” En: *Revista Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 59. Quito: Abya Yala, GTZ, pp. 65-78.

Welsch, Wolfgang (1996): “Transculturality – the Puzzling Form of Cultures today.” En: Featherstone, Mike and Lash, Scott (eds): *Space of Culture*. London: Sage, pp.194-213.

Yáñez del Pozo, José (1988): *Socialización Indígena entre los quichuas del Noroeste andino. Continuidad indígena y aprendizaje comunitario*. Quito: Informe de trabajo presentado al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

Utta von Gleich

La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural: La Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística

La revitalización lingüística y cultural se relaciona con el tema del grupo de investigación “*E pluribus unum?*” en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad de Bielefeld, por su interés común de crear y mejorar condiciones de convivencia entre *diferentes* en un mundo globalizado. Conservar y cultivar lo *propio*, conocer y respetar *al otro*, adoptar nuevas prácticas, conocimientos y saberes para sobrevivir pacíficamente en un mundo estrecho y amplio al mismo tiempo. Practicar la convivencia intercultural en procesos de transculturalización, sin considerar la dimensión comunicativa en contextos multilingües, no es posible. Lamentablemente, por falta de espacio, no podemos tratar aquí todos los aspectos del multilingüismo societal e individual, ni valorar los numerosos esfuerzos para rescatar las lenguas y culturas indígenas de América Latina. Nos limitaremos a presentar una innovadora estrategia institucional ante el telón de fondo de las lenguas indígenas amenazadas de América Latina que sobreviven en contactos conflictivos con las lenguas mayoritarias y corren el riesgo de desaparecer. La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural, ofrecida por el Fondo Indígena en su programa diversificado de postgrados, es una iniciativa valiosa para contrarrestar este proceso.

1. La creciente pérdida de lenguas indígenas y el porqué de la recuperación

La reciente preocupación por la desaparición global de lenguas (minoritarias) en el mundo llama la atención no sólo de lingüistas, sino también de instituciones nacionales e internacionales de cooperación.

Todavía existen alrededor de 6500 idiomas a nivel mundial; de ellos más de 500 en América. Se estima que, dentro de cien años, más del 75% habrán desaparecido o, más concretamente, cada dos semanas se pierde una lengua (Brenzinger 2002, Crystal 2000). De ahí se explican los esfuerzos y gestos de solidaridad internacional durante la reunión de la UNESCO en París en 1992, en el quinto centenario del llamado *encuentro de las culturas* en América, tal como la elaboración de un *libro rojo de lenguas amenazadas* hasta crear en 2003 el *Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages* (UNESCO 2003). Sin duda, la documentación más actualizada de la sobrevivencia de pueblos y lenguas indígenas en América Latina y el Caribe es el proyecto *Atlas sociolingüístico de América Latina y el Caribe* (Sichra 2009).