

Panel 7: Educación Intercultural Bilingüe

Moderador

Ignacio Hemaiz, Argentina

Expositor

Luis Enrique López, Programa de formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes), Bolivia

Comentarista

Xavier Albó, Bolivia

Sobre el panel

por Ignacio Hemaiz

En este panel se presentó una ponencia sobre el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Esta iniciativa consiste en una red que articula organizaciones indígenas, universidades y ministerios de educación de la región andina, destinada a encontrar soluciones regionales a problemas nacionales relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), al tiempo que contribuye a la integración y al intercambio de y entre los diversos proyectos y actividades existentes en los países de la región.

La red cuenta con líneas de acción en el campo de la formación, la investigación y la difusión. En el ámbito de la formación se destaca la Maestría en EIB que tiene lugar en la sede del programa (Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia), destinada a la formación de recursos humanos capaces de diseñar y poner en práctica programas de EIB. En dicha Maestría se propone una revalorización de la práctica y de su papel en la construcción teórica, propiciando la sistematización de las experiencias previas y la reflexión y teorización desde la práctica. Desde un principio se incorpora la investigación a la formación y se enseña a “investigar investigando”.

Durante la exposición, se puso especial énfasis en los problemas con los que se encontraron los organizadores del programa en la difícil articulación entre los diversos actores que se deseaba involucrar. Se mencionaron específicamente:

- Resistencia inicial y negociación con la universidad para insertar dentro de ella un programa concebido fuera de su ámbito.
- Problemas con la certificación de grados y títulos.
- Dificultad para que las distintas universidades comprendieran que la red estaba destinada a compartir e intercambiar experiencias y que no había sido creada para competir.
- Problemas en los vínculos entre ministerios y universidades, y entre éstos y las organizaciones indígenas.

En la discusión posterior a la presentación de la ponencia se destacó la importancia de este tipo de iniciativas, que contribuyen a la educación de los grupos indígenas respetando las tradiciones y los valores preexistentes de su propia cultura.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS - PROEIB ANDES

por Luis Enrique López

1. Antecedentes

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es una iniciativa regional andina que involucra a 19 universidades, 20 organizaciones indígenas y los ministerios de educación de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, alrededor de los problemas que confronta la educación intercultural bilingüe, en general, y, en particular, la formación de recursos humanos para esta modalidad.

El PROEIB Andes tiene como antecedentes diversos proyectos de educación intercultural bilingüe desarrollados en los países andinos durante las últimas dos décadas así como, de manera particular, dos programas gestados en la década de los 80 dirigidos a la formación de profesionales indígenas en las áreas de lingüística y educación: el Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación que desde 1985 funciona en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú), que otorga el grado de Maestría a estudiantes quechua y aimarahablantes; y un proyecto de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe en la Universidad

de Cuenca, en el Ecuador; para estudiantes quechuas y shuaras. De estos dos programas han egresado a la fecha aproximadamente 300 profesionales (70 de Cuenca y 230 de Puno) que prestan servicios tanto en los ministerios de educación como en universidades y ONGs de Ecuador, Perú y Bolivia.

Para avanzar en la profundización del campo, desde estos mismos programas y desde otros más orientados al quehacer lingüístico, como el de la Universidad de los Andes de Bogotá, se planteó la necesidad de una iniciativa regional que, de un lado, estableciera nexos entre las iniciativas nacionales ya existentes y, de otro, contribuyera a un abordaje regional de los problemas así como de las posibles soluciones.

Se pensó también que la nueva iniciativa debería centrarse más en las cuestiones educativas que hacen a la educación intercultural bilingüe, a fin de superar el “lingüisticismo” que ha caracterizado a la modalidad, como resultado del hecho que, desde sus inicios en los años 40, fueron los lingüistas y no los pedagogos los que se preocuparon por la educación de la población indígena del continente.

2. El PROEIB Andes

Por decisión de las instituciones participantes, la sede del programa está en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, en reconocimiento a los esfuerzos que, durante los últimos años, ha desplegado la sociedad boliviana por implantar la EIB a nivel nacional.

El programa desarrolla seis líneas de acción: (a) una Maestría regional en EIB, con dos menciones (planificación y gestión de programas y proyectos de EIB y formación de docentes para la EIB); (b) el desarrollo de investigaciones de base y aplicadas; (c) la actualización, a través de cursos cortos y de seminarios internacionales de cobertura regional, dirigidos a audiencias diversas, con especial énfasis en líderes de organizaciones indígenas; (d) la asesoría a ministerios de educación, organizaciones indígenas y centros de formación docente; (e) la organización y funcionamiento de un centro de documentación y una biblioteca especializada en EIB, articulada en red con sus similares de las universidades participantes; y (f) la puesta en marcha de la propia red de formación en educación intercultural bilingüe.

3. La Maestría en EIB

Organización general

La Maestría fue organizada y planificada entre 1996 y 1998 con la participación de universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de los países involucrados, con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Actualmente atiende 50 estudiantes (20 de ellos mujeres) de 5 países (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú) y de un número mayor de pueblos indígenas (aimara, awajun, guaraní, guambiano, ingano, mapuche, páez, quechua, trinitario). Cuenta con una planta interdisciplinaria de profesionales bolivianos (3) y extranjeros (5). Forman parte de la planta docente 8 asesores lingüísticos¹ indígenas, uno por cada lengua representada en el programa.

Objetivos

- La Maestría está orientada a la formación de profesionales indígenas de los 5 países para que estén en capacidad de intervenir en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de EIB. Para ello forma investigadores, docentes de nivel universitario, especialistas y directivos de ministerios de educación.
- Estimula el desarrollo de la investigación y la formulación y experimentación de propuestas para contribuir al mejoramiento de la calidad de la EIB en zonas rurales y urbanas con presencia de población indígena.
- Persigue además la formación de una comunidad de aprendizaje y de una red de profesionales que se apoyen mutua y permanentemente.

A través de estos objetivos la Maestría contribuye también a los objetivos generales del PROEIB Andes dirigidos a fomentar la integración regional, el intercambio académico y la cooperación mutua entre universidades y centros de investigación de los países involucrados.

Organización académica

La Maestría se desarrolla en cinco semestres, previa una fase de iniciación o propedéutico de dos semanas destinada a apoyar la conformación de una comunidad de aprendizaje.

De los 5 semestres, dos son de formación general, dos de formación especializada y el último de redacción de la tesis. Cada semestre, de 21 semanas, está dividido del siguiente modo: 3 seminarios-talleres por área (9 semanas); 2 talleres interdisciplinarios de 2 semanas cada uno, antes y después del trabajo de campo); y un período de 8 semanas de trabajo de campo, en el cual los estudiantes encuentran un espacio adicional para la confrontación teoría y práctica y para la recolección de información que retroalimenta la propuesta curricular de la Maestría y, a la vez, permite a los alumnos iniciar, desde temprano, sus trabajos orientados a la preparación de la tesis.

1- Un asesor lingüístico es un experto en su lengua, aún cuando no posea formación académica en ella.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en tres áreas: cultura, lenguaje y educación. Estas áreas desarrollan competencias y contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de un ámbito de actividad determinado y sin necesariamente tomar en cuenta la lógica propia de cada una de las disciplinas que intervienen en la formación de los estudiantes (antropología, lingüística y pedagogía). A través de ellas se busca configurar un campo interdisciplinario de acción.

Las áreas del currículo se desarrollan a través de seminarios-talleres y talleres. A ellos se suman otros talleres destinados a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes y la apropiación de nuevas competencias necesarias en el mundo de hoy: un taller de lengua indígena, otro de inglés con fines de lectura, un taller de computación y otro de redacción académica.

4. La propuesta pedagógica

La propuesta de la Maestría parte del reconocimiento de las experiencias previas de los estudiantes en su condición de profesionales de la EIB o de la educación en áreas de habla vernácula así como de sujetos bilingües hablantes de castellano y de dos o más lenguas originarias.

En la Maestría se pretende romper con la tradición de la cátedra universitaria; buscamos instalar la modalidad del taller y la enseñanza en equipo. Se fomenta el aprendizaje cooperativo sin descuidar el aprendizaje individual, para lo cual se favorece la organización y el trabajo de los estudiantes en grupos heterogéneos.

Otro principio rector de la Maestría hace a la relación teoría-práctica y a la necesidad de revalorizar la práctica y el rol de ésta en la construcción teórica. Para ello, propiciamos la sistematización de las experiencias previas de los estudiantes y la vinculación de estos con realidades concretas en las que se aplica o intenta desarrollar la EIB. De ahí que la investigación ocupe un lugar privilegiado en el programa: desde el primer semestre los alumnos aprenden a investigar investigando.

La Maestría también ha sido pensada como un espacio para la elaboración de las lenguas indígenas y para el desarrollo de las competencias que de ellas poseen los alumnos. Para ello se ha instaurado la figura del asesor lingüístico, experto en la lengua del alumno.

La Maestría fomenta también la participación de los alumnos en el diseño curricular, negociando con ellos, al inicio de cada semestre, los alcances y contenidos, la metodología y la evaluación.

5. El trabajo en aula

Como se ha señalado, docentes y alumnos trabajan en seminarios-talleres y en talleres. Los alumnos trabajan preferentemente en grupo y resuelven problemas o tareas, con base en lecturas previas. Los grupos intercambian sus avances y los presentan en plenarios apoyados por diversos medios de visualización y comunicación. Dos o tres docentes por área facilitan el trabajo de los grupos, introduciendo el tema y la tarea a resolver, orientando permanentemente el trabajo de los grupos y contribuyendo a la sistematización y comprensión general de los asuntos planteados por cada uno de los grupos.

Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos o mixtos, de forma que puedan ayudarse entre sí y compartir experiencias y puntos de vista. Cuatro alumnos conforman un grupo y cada uno de ellos asume un rol y una responsabilidad específica en el desarrollo de la tarea encomendada, según lo aconseja la noción de instrucción compleja que hemos asumido.

6. El trabajo de campo

Parte integral de cada semestre está destinada a la búsqueda de información empírica sobre determinado aspecto del ámbito de actividad del semestre y/o a la prueba o aplicación de materiales. Esta instancia permite la confrontación de la discusión académica con la realidad y los problemas concretos que afronta la EIB y provee espacios adicionales para la convivencia intercultural e interétnica así como para el desarrollo de la lengua indígena.

Los alumnos salen al campo en grupos de 2 ó 3 con un proyecto específico, desarrollado durante el taller interdisciplinario con el apoyo de sus docentes, y permanecen durante 5 semanas en una misma comunidad. Durante el trabajo de campo, los alumnos reciben dos visitas de 3 a 5 días de orientación y supervisión de uno de sus docentes y/o de investigadores de la universidad que funciona como punto focal. Al cabo de las 5 semanas, los alumnos dedican otras 3 a la elaboración de su informe de campo. Todos los trabajos de campo, salvo el primero, se llevan a cabo en el país de origen de los alumnos y se desarrollan en coordinación con una universidad e instituciones locales.

Esta etapa provee espacios adicionales de relacionamiento institucional y de confrontación de la discusión académica con proyectos específicos en marcha. La información recogida por los alumnos en el trabajo de campo es incorporada al proceso de formación en el semestre sucesivo, enriqueciendo los contenidos curriculares y la mirada que de una realidad específica desarrolló un solo grupo de alumnos.

7. Problemas iniciales

Desde los estudiantes:

- Reacción frente a la lectura y la supuesta incompatibilidad entre tradición oral y práctica académica escrita.
- Temor frente a la autonomía y clamor por mayor dirección.
- Delegación de la responsabilidad al que más sabe y mejor expone.
- Dificultades para leer y expresarse académicamente a nivel oral y escrito.

Desde los docentes

- Dificultades para abandonar el rol tradicional del catedrático universitario.
- Riesgo de exacerbación de lo cooperativo en desmedro de lo individual.
- Dificultades para responder a una audiencia heterogénea, con distintos niveles de formación de base y con experiencias variadas.

8. Soluciones en prueba

Diversificación de la metodología:

- Reingeniería del trabajo en grupos: "instrucción compleja".
- Incorporación de algunas clases magistrales.
- Otras actividades: juegos de roles, simulaciones, entrevistas, etc.
- Más cuidadosa selección de lecturas asignadas.

Coordinación e intercambio docente:

- Planificación interdisciplinaria e inter-áreas.
- Reuniones semanales de análisis de proceso.
- Evaluación conjunta y entre áreas de cada estudiante.
- Incorporación de la evaluación oral.

COMENTARIOS

por Xavier Albó

Me fijaré en el contexto en que surge el programa más que en sus rasgos didácticos, que no conozco suficientemente. Para ello quiero subrayar los siguientes puntos:

1. Este tipo de programa responde a una necesidad clara, que en algunos países y regiones de la "América Profunda" pasa a ser además fundamental, pero que hasta ahora no había sido suficientemente atendida. Es indispensable tener recursos humanos debidamente calificados para esta dimensión transversal intercultural, tan esencial como la de género, allí donde converge gente de diversas culturas. La capacitación de tales recursos es la "vena yugular" para una reforma que apunte a generar actitudes más abiertas y equitativas en las nuevas generaciones.

2. La interculturalidad debiera ser una dimensión prioritaria en todos nuestros países y regiones plurales, incluidas las ciudades. Sólo con esa actitud abierta a los otros distintos, mayormente a quienes ocupan situaciones sociales subordinadas y con frecuencia discriminadas, se podrá construir una sociedad democrática realmente pluralista. No es sólo una cuestión de alteridad, sino de relaciones muy asimétricas, que deben superarse. Una de las vías, no la única ni suficiente por sí sola, es la incorporación de este eje transversal en el currículum. Debiera ir acompañado de otras aperturas innovativas, por ejemplo, en los medios masivos de comunicación, en el sistema legislativo y, por supuesto, en la búsqueda de mayores oportunidades y equidad económica en los grupos de culturas minoritarias o subordinadas.

3. Esta dimensión es igualmente clave en las grandes ciudades a donde converge gente de tantos orígenes, incluidos miles y miles de "indígenas invisibles". El último censo de Chile incluyó por fin una pregunta sobre identidad étnica y se descubrió con sorpresa que la capital, Santiago, albergaba a medio millón que seguía considerándose mapuche. ¿Cuánto quechua o guaraní estará en Buenos Aires? Sigue habiendo mucho camino por recorrer en este campo. Por ejemplo, el mismo nombre de Ministerio de Cultura en muchos de nuestros países, ¿seguirá implicando una concepción elitista y etnocéntrica de lo que es "cultura"? ¿No sería más exacto llamarlo "de culturas", en plural?

4. Me parece acertado que en el PROEIB se dé prioridad en la selección de candidatos que ya saben la lengua originaria del grupo indígena con que después trabajarán. Esta primera condición para ser admitidos elimina la necesidad de completar el programa con costosas (y probablemente ineficientes) ofertas de enseñanza en esa lengua, cuyo conocimiento es casi siempre indispensable para las actividades futuras, y facilita la participación de candidatos de origen indígena.

El programa de Maestría en lenguas andinas, en Puno, mostró que los egresados de tal origen pueden enseguida desempeñar importantes roles nacionales.

5. Es también oportuno solicitar a los candidatos el aval de la principal organización de base de su grupo de referencia, regularmente un pueblo indígena. En todo proceso educativo hacia la interculturalidad y el plurilingüismo es fundamental la participación de las poblaciones directamente involucradas, y este requisito lo facilita. No es fácil lograr tal participación, como lo demuestra la reforma educativa boliviana: uno de sus dos pivotes centrales (además del enfoque intercultural bilingüe) es esa participación, a través de juntas y consejos educativos a diversos niveles y según identidades culturales. Sin embargo, en el momento de implementar este aspecto, se choca con la oposición del magisterio y la renuencia de muchas autoridades del ministerio.

6. Las primeras experiencias de los participantes en la Maestría PROEIB han corroborado la oportunidad de dar prioridad a la práctica, para desde ahí hacer las reflexiones teóricas sobre una vivencia más sólida. Tal énfasis en la praxis es siempre útil, pero lo es aún más con alumnos provenientes de culturas originarias, como lo son la mayoría de los participantes en el PROEIB. Un elemento adicional en esta línea, que puede aprovecharse didácticamente, es la misma interculturalidad del grupo, con participantes de 5 países y al menos 9 grupos étnicos. La interculturalidad se digiere sobre todo a través de contactos personales que generen actitudes de autoafirmación y de apertura, no por eruditas informaciones sobre otras formas de ser. De esta forma la estructura institucional del PROEIB puede contribuir adicionalmente a lograr su objetivo.

7. Sugiero que no se haga énfasis en sólo lo "bilingüe" (en lengua propia y castellano) sino más bien en las ventajas humanas y sociales que reporta el ser "plurilingüe", en cualquier contexto. Hay que subrayar que estas ventajas no sólo son laborales (lo cual llevaría a enfatizar sólo las principales lenguas comerciales e internacionales) sino también políticas, sociales y éticas, de cara a la mayor integración de nuestros países en su pluralidad. Claro que, al mismo tiempo, un enfoque intercultural y plurilingüe en el sistema educativo y en otros espacios institucionales contribuye de paso a ampliar el mercado laboral de quienes ya conocen estas lenguas locales.

8. Más allá de la capacitación de los participantes, el PROEIB podría aprovechar su influencia en los cinco países andinos en que funciona (e incluso en otros del continente) en otros aspectos más institucionales como los siguientes:

- a. Asegurar una mayor continuidad del personal ya calificado en cargos técnicos correspondientes a esta calificación, al margen de influencias políticas y otras. Al menos en el caso boliviano, estas influencias aumentan innecesariamente la lentitud y el costo de su reforma educativa.

- b. Analizar en detalle las dificultades que tiene pasar de proyectos piloto a niveles micro y local, hasta lograr impactos más generales al nivel macro, y buscar conjuntamente los mecanismos para superarlas. Siendo aún pocos los recursos humanos debidamente preparados, hay el riesgo de que éstos queden subutilizados en esas experiencias piloto o ahogados en responsabilidades demasiado amplias, sin haber desarrollado suficiente experiencia previa. En lo micro se pierde impacto; en lo macro, disminuye la calidad. El programa internacional PROEIB debe articularse, en la medida de lo posible, con otras instancias más locales de capacitación, para ir todos a una en la dosificación y ritmos de expansión y capacitación, asegurando siempre un adecuado acompañamiento.
- c. Otro punto hasta ahora casi inédito es la búsqueda de instrumentos de medición de la calidad de la educación, que tengan sensibilidad intercultural, y que incluso permitan medir niveles de avance en esas actitudes básicas como la interculturalidad, el género y la misma creatividad. SIMECAL, en Bolivia, ha sido pionera en incorporar pruebas para tres grupos culturales, pero es aún mucho el camino a recorrer y éste presenta problemas teóricos y metodológicos nada fáciles de resolver. El PROEIB, apoyado tal vez por UNESCO, podría ser una punta de lanza en esta reflexión.